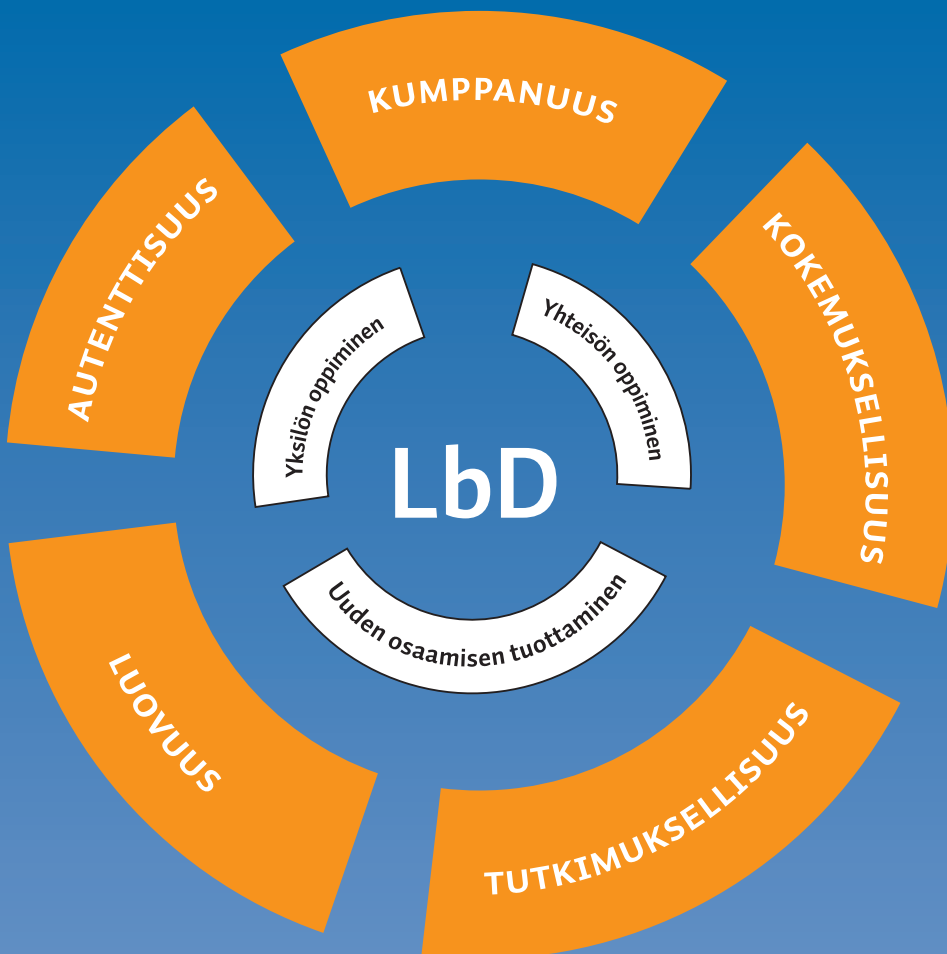


Elina Ora-Hyytiäinen (toim.)

LEARNING BY DEVELOPING –TOIMINTAMALLI JA ARVIOINNIN HAASTEET



**Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja
B•32**

Learning by Developing – toimintamalli ja arvioinnin haasteet

Elina Ora-Hyytiäinen (toim.)

2009 Vantaa

Copyright © tekijät
ja Laurea-ammattikorkeakoulu

ISSN 1458-7238
ISBN 978-951-799-143-8

Edita Prima, Helsinki 2009

Sisällys

Esipuhe	5
Johdanto	7
Pedagoginen strategiatyö Laurean strategisessa johtamisessa	10
<i>Outi Kallioinen</i>	
Johdanto	10
Laurean arvot pedagogista strategiaa taustoittamassa	12
Laurean pedagoginen strategia	15
Laatu polttopisteessä - laadunvarmistus korkeakoulussa	18
<i>Jaana Ignatius</i>	
Johdanto	18
Laadun moninaiset käsitteet ja laadun kehittämisen haasteet	20
Koulutusorganisaation perustehtävä laadunvarmistuksen lähtökohtana	24
Koulutusorganisaation laadun arvioinnin haasteet	29
Lbd ja arvioinnin haasteet aluekehityksen näkökulmasta	32
<i>Pentti Rauhala</i>	
Mitä on aluekehitys ammattikorkeakoulun tehtävänä?	33
Opetusministeriön suorittama aluekehityksen arviointi	35
Laurean aluekehitystyölle asettamat strategiset tavoitteet	36
Yrittäjyyden edistäminen ammattikorkeakoulussa	37
Aluekehitysnäkökulman yhdistäminen integroituun oppimiseen	39
Pohdinta	39
Realistinen evaluaatio kehittämiseen tähtäävän arvioinnin menetelmänä	43
<i>Pirkko Anttila</i>	
Hankkeiden vaikuttavuuden mittaamisen ongelma	45
Realistinen evaluaatio arviointimenetelmänä	47
Realistisen evaluaation näkökulma tutkimus- ja kehittämistoimintaan	51
Realistinen evaluaatio edellyttää mallintamista	52
Realistisen evaluaation sykli	53
Realistisen evaluaation näkemyksen liittyminen LbD – toimintaan	55

Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan (LbD) vaikuttavuuden arvioinnin haasteita – esimerkki arvioinnin toteutuksesta	58
<i>Elina Ora-Hyytiäinen ja Outi Ahonen</i>	
Johdanto	58
Realistinen arviointi	60
Aineiston keruu ja käsittely	64
Arvioinnin luotettavuus ja eettisyys	67
Johtopäätökset	68

Esipuhe

Laurea-ammattikorkeakoulun vahvuusalueita ovat opetusministeriön AMKOTA-tunnuslukujen mukaan aluekehitys, tutkimus- ja kehitystyö sekä työelämälähtöisyys. Tämä näkyy mm. tutkimus- ja kehitystyön henkilötyövuosien tasossa ja trendissä sekä yksittäisissä hankkeissa. Ehkä merkittävin kansainvälinen tunnustus on tullut Hyvinvointi-TV:lle, jonka EU:n komissio on nimennyt hyväksi esimerkiksi vanhusten palvelujen kehittämisessä.

Laurean tutkimus- ja kehitystyötä on myös pedagoginen tutkimus- ja kehitystyö, jonka tuloksia esitellään tässä julkaisussa kohteena Laurean pedagoginen toimintamalli LbD. Julkaisun eräs tarkoitus on toteuttaa Korkeakoulujen arviointineuvoston suositusta, joka sisältyy vuoden 2005 koulutuksen laatuysikköarvioinnin arviointiraporttiin. Korkeakoulujen arviointineuvosto suosittelee, että Laurea huolehtisi kehittämänsä pedagogisen mallin tunnetuksi tekemisestä ja kokemusten jakamisesta. Samaa tarkoitusta palveli 6.2. – 7.2.2008 järjestetty kansainvälinen seminaari, jossa koti- ja ulkomaiset asiantuntijat esittelivät pedagogisia toimintamalleja ja jossa julkistettiin Cambridgen yliopiston yrittäjyysyksikön johtaja tohtori Shailendra Vyakarnamin johtaman kansainvälisen arviointiryhmän Laurea LbD-mallin arviointi.

Eräs jatkotoimenpiteitä koskeva suositus, joka sisältyi Korkeakoulujen arviointineuvoston edellä mainittuun koulutuksen laatuysikköarvioinnin arviointiraporttiin, koski arviointia. Arviointiryhmä näki arvioinnin haasteeksi uuden pedagogisen toimintamallin toteuttamisen. Tässä julkaisussa keskitytään erityisesti arviointiteemaan niin teoreettisista, laadunvarmistuksen kuin käytännön toiminnan näkökulmista.

Olen kiitollinen siitä asianharrastuksesta, jota Laurean henkilöstö ja ulkopuoliset asiantuntijat ovat osoittaneet kirjoittamalla artikkeleita tähän, kuten moniin muihinkin viime vuosina ilmestyneisiin julkaisuihin. Laurean henkilöstön kirjoittamien artikkelien määrä oli vuonna 2007 peräti 45 % suurempi kuin vuonna 2006. Artikkeleita oli yhteensä 145, joista 34 referee-menettelyn kautta julkaistuja. Kirjoittamalla asiat jäsenyivät paremmin, ja tieto leviää tarvitseville.

Vantaalla

Pentti Rauhala
rehtori, dosentti, FT

Outi Ahonen
Lehtori, TtM
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Pirkko Anttila
Professori emerita

Jaana Ignatius
Laatupäällikkö, MMM
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Outi Kallioinen
Kehittämisohtaja, KT
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Elina Ora-Hyytiäinen
Yliopettaja, KT
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Pentti Rauhala
Rehtori, dosentti, FT
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Johdanto

Laureassa on kehitetty oma pedagoginen malli, Learning by Developing, jossa oppiminen toteutuu yhteisöllisessä kehittämistoiminnassa tuottaen aluekehitys-vaikutusta (Raij 2007, Fränti & Pirinen 2004; Laatutyöryhmä 2005). Pedagogista toimintamallia on kehitetty systemaattisesti vuodesta 2002 lähtien ja vuonna 2005 on Korkeakoulujen arviointineuvosto palkinnut Laurean koulutuksen huip-puuyksikkönä LbD-toimintamalli keskiössä (Salminen & Kajaste 2005). Learning by Developing, kehittämispohjainen oppiminen on auditoitu kansainvälisesti vuonna 2008 (Vyakarnam, Illes, Kolmos & Madritsch 2008). Learning by Developing todettiin kansainvälisessä auditoinnissa innovatiiviseksi toimintamalliksi, jossa opiskelijalle muodostuvien kompetenssien arviointi nousee erityiseksi haasteeksi. Auditointiraportissa kysytään, miten voimme mitata ryhmässä, todellisessa työelämässä toimimiseen yksilön osaamista tasapuolisesti ja läpinäkyvyyden periaatetta noudattaen. Uusia, innovatiivisia näkökulmia ja menetelmiä tarvitaan arvioinnin suunnittelussa ja toteuttamisessa siten, että voimme varmistua laadusta.

Ammattikorkeakoulujen kolme tehtävää integroituvat yhdeksi toiminnaksi LbD-mallissa. Tällöin arvioidaan samanaikaisesti myös tutkimus- ja kehittämistoimintaa sekä aluekehitysvaikutusta. Samanaikainen oppimisen, tutkimisen ja kehittämisen arviointi edellyttää myös uusia näkökulmia ja perinteisten näkökulmien kriittistä tarkastelua sekä arvioinnin perustelujen arviointia. Oppimistulosten ja arviointiprosessien näkyväksi tekeminen ja palautteen saaminen omasta oppimisesta ovat luonnollisesti opiskelijalle tärkeitä, mutta toiminnan laajempi vaikutavuus ammattialan ja työelämän kehittymisenä ovat kiinnostavia vaikutuksia sekä opiskelijan, opettajan että työelämän toimijoiden näkökulmasta.

Tässä julkaisussa on tarkasteltu arvioinnin uusia haasteita monipuolisesti pedagogisen strategian, laadunvarmistuksen, aluekehityksen, arvioinnin menetelmien ja arvioinnin toteutuksen näkökulmista.

Laurean kehittämisjohtaja Outi Kallioinen kuvaa ammattikorkeakoulun toimintakulttuurin uudistamista osana metropolialueella sijaitsevan Laurean strategista johtamista. Pedagoginen strategia rakentuu Laurean tahtotilan sisältämille käsityksille täysivaltaisuudesta, kansainvälisyydestä, toimintaympäristöstä ja arvoista, joita halutaan edistää. Outi Kallioinen avaa näitä käsityksiä artikkelissaan ja perustelee niillä pedagogisen strategian ydintä, ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän sulauttamista samanaikaisesti toteutuvaksi toiminnalliseksi kokonaisuudeksi. LbD-toimintamallin avulla syntyvät osaaminen ja innovaatiot edellyttä-

vät kuitenkin luovuuden syntymistä edistäviä alustoja; sosiaalisia, fyysisiä ja henkisiä.

Laurean laatupäällikkö Jaana Ignatius pohtii artikkelissaan laadun kehittämisen haasteita ja arvioinnin problematiikkaa. Eurooppalainen korkeakoulualue laadunvarmistuskriteereineen on vaikuttanut myös suomalaisten korkeakoulujen laadunvarmistustyöhön. Suomalaisissa korkeakouluissa tehdään laadunvarmistustyötä, mutta sen systematisointi ja ulkoinen arvioitavuus järjestelminä ovat edelleen haasteina. Laurean laadunvarmistusjärjestelmän ulkoinen auditointi tehdään vuonna 2010. Jaana Ignatius esittelee Laurean laadunvarmistusjärjestelmän, jonka avulla mahdollistetaan systemaattinen arviointi- ja kehittämistoiminta. Laurean ydinprosessiksi on valittu innovaatioprosessi, joka yhdistää ammattikorkeakoulun kolme tehtävää. Ydinprosessin laatu toteutuu henkilöstön työssä, organisaatiokulttuurissa. Kulttuuri sisältää uskomukset ja arvot, oikeana pidetyn toiminnan, käyttäytymistä ohjaavat säännöt ja toiminnan perustelut. Opiskelijan oppiminen on kuitenkin ensisijainen tulos koulutusorganisaatiossa. Artikkelissa tarkastellaan laadun mittaamiseen liittyviä haasteita ja esitellään Laurean strategian toteuttamissuunnitelmassaan valitsevat kriittiset menestystekijät, joilla mitataan Laurean toiminnan tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta. Jaana Ignatius kuvaa lopuksi pedagogisen kehittämisen erilaisia sisäisen ja ulkoisen arvioinnin menetelmiä, joita Laurea käyttää laadunvarmistuksessaan.

Laurean rehtori Pentti Rauhala tarkastelee artikkelissaan arvioinnin haasteita aluekehityksen ja opiskelijan arvioinnin näkökulmasta. Hän tarkastelee aluekehitystä ammattikorkeakoulujärjestelmän erityisenä tehtävänä ja tämän tehtävän erilaisia tulkintoja. Hän nostaa ammattikorkeakoulujen erityiseksi aluekehitystehtäväksi pk-sektorin ja kuntien kehittämisen sekä toiminta-alueen verkostoitumisen edistämisen. Pentti Rauhala pohtii myös Laurean LbD-mallin laajentuneen käyttöönoton merkitystä Laurean menestymiselle opetusministeriön kriteerein arvioituna ja Laurean omia arviointikohtia sekä perinteisten ja innovatiivisten arviointinäkökulmien yhdistämisen haastetta. Artikkelissa tarkastellaan opiskelijan osaamisen kehittämisen arviointia LbD-mallin mukaisessa integroidussa oppimisessä. Opiskelijan yleisten kompetenssien kehittyminen kolmannelle eli yhteiskunnallisen uudistajan tasolle on Rauhalan määrittämänä aluekehitykselle merkityksellistä.

Professori Pirkko Anttila esittelee omassa artikkelissaan arviointia kehittämistä tavoittelevana ja tarjoaa realistista evaluaatiota tällaisen arviointitoiminnan menetelmäksi. Artikkelissa on keskiössä tutkimus- ja kehityshankkeiden arviointi ja erityisesti niiden vaikuttavuuden arviointi. Pirkko Anttila esittelee kolme erilaista lähestymistapaa t & k – hankkeiden vaikutusten tutkimiseen, joista hän nostaa

pragmaattisen, kokonaisvaltaisen ja monimenetelmäisen lähestymistavan muita yhdistäväksi. Kehittämishankkeen taustateorian näkyväksi tekeminen ja mallin-
nus ovat välttämättömiä aloitusvaiheita evaluaatiostrategiassa, tällöin kehittä-
misprosessin vaiheita voidaan verrata todellisuuteen monimenetelmin kerättyä
aineistoa analysoiden. Hankkeen vaikuttavuuteen on merkitystä paitsi lopputu-
loksen kokonaisvaikutuksella, myös hankkeen osatekijöillä. Realistisen evaluaa-
tion avulla pyritään saamaan vastausta siihen, mikä toimii, ketä varten ja missä
kontekstissa.

Laurean hoitotyön lehtori Outi Ahonen ja yliopettaja Elina Ora-Hyytiäinen kuva-
vat omassa artikkelissaan Lohjan Laurean hoitotyön koulutusohjelmassa koettu-
ja t&k –toiminnan vaikuttavuuden arvioinnin haasteita ja toteutusta vuosilla 2004
– 2007.

Pedagoginen strategiatyö Laurean strategisessa johtamisessa

Outi Kallioinen

Johdanto

Pohjustaakseni pedagogisen strategiatyön tärkeyttä ja merkitystä avaan tämän artikkelini alussa Laurean strategisia haasteita ja periaatteita toimintaympäristömme luonteen osalta. Laurean maantieteellisenä toiminta-alueena ovat Uudenmaan ja Itä-Uudenmaan maakunnat, jotka yhdessä Kanta- ja Päijät-Hämeen maakuntien kanssa muodostavat laajan Helsingin metropolialueen. Kansainvälinen kilpailumatiikka metropolialueella muodostaa henkisen toiminta-alueemme. Sosiaalinen toiminta-alueemme on sekä alueellisissa, kansallisissa että kansainvälisissä innovaatioverkostoissa osaamisaluerajoja ylittäen.

Helsingin metropolialueella sijaitsevassa Laureassa on käynnissä hyvin tärkeä strateginen muutosprosessi, jonka tärkeimpänä tavoitteena on uudistaa ammatikorkeakoulun toimintakulttuuria, jossa tähänastista paremmin, selkeämmin ja tuloksellisemmin kykenemme yhdistämään kolme lakisääteistä tehtäväämme. Tämä muutosprosessi murtaa ja uudistaa perinteisiä käsityksiämme oppimisympäristöistä, osaamisen tuottamisesta, oppimisesta ja opetuksesta sekä erityisesti toimijoiden roolista niissä. Samalla tämä toiminnallinen ja filosofinen muutos profiloii Laureaa entistä paremmin uuden osaamisen tuottajana professionaalisten korkeakoulujen kentässä. Muun muassa näistä syistä johtuen on ollut perusteltua uudistaa ja päivittää myös pedagoginen strategiamme, joka on yksi ammattikorkeakoulumme kolmesta päästrategiasta. Muut päästrategiamme ovat t&k-strategia ja aluekehitysstrategia. Tällä hetkellä Laureassa opiskelee noin 8000 opiskelijaa ja henkilökuntamme lukumäärä on 500, joista opettajina toimii noin 300.

Muutosprosessissa on mukana hyvin suuri joukko ihmisiä, kun otetaan huomioon vielä erilaisissa kehittämishankkeissa ja yhteistyössä mukana olevat sidosryhmätoimijat sekä kansainväliset kumppanuudet. Joudumme myös sidosryhmi-

en osalta murtamaan vakiintuneita käsityksiä oppilaitoksista tietoa siirtävinä instituutioina kohti uudenlaisia yhteisöllisiä tiedonluomisverkostoja, joissa jokaisen toimijan rooli on tärkeä ja joissa jokainen on myös oppijan roolissa.

Laurean toimintaa ohjaa tahtotilamme olla kansainvälinen, täysivaltainen innovaatiotoiminnan ammattikorkeakoulu vuonna 2010. Täysivaltaisuus tahtotilassamme on tarkoittanut erityisesti ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin tähtäävien koulutusohjelmien käynnistämistä kaikissa kolmessa alueyksikössämme. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen myötä olemme korkeakoulujärjestelmän näkökulmasta täysivaltainen toimija korkeakoulukentässämme ja kykenemme tuottamaan toimintaympäristömme erilaisiin osaamistarpeisiin uutta korkeakoulutasoista osaamista, työelämän kehittäjiä sekä uusia innovaatioita. Täysivaltaisuuden näkökulmasta Laurean tavoitteena on olla myös aktiivinen toimija aluekehityksessä ja innovaatiotoiminnassa siten, että tuotamme monialaisesti uutta tietoa ja osaamista sekä teemme soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä eurooppalaisen korkeakoulualueen (EHEA) laatukriteereiden mukaisesti.

Kansainvälisten suhteiden osalta Laurea rikastaa toiminta-alueen kansainvälisillä verkostoillaan, t&k-ohjelmillaan ja huippuasiantuntijoillaan siten edistäen kansainvälistymistä Helsingin laajalla metropolialueella. Innovaatiotoiminnan näkökulmasta Laurea vahvistaa ja tukee alueensa innovaatiokapasiteettia ja luo suotuisia olosuhteita innovaatioiden synnylle. (Laurea-ammattikorkeakoulu 2005.)

Toimintaympäristön osalta Laurean strategisena valintana on olla tietoisesti mukana kehitysohjelmissa, jotka kokoavat erilaiset toimijat yhteen. Suomessa on julkaistu useita raportteja, joissa on tarkasteltu ajankohtaisia haasteitamme ja mahdollisuuksiamme. Alueellinen kilpailukyky ja hyvinvointi ovat erittäin riippuvaisia alueen kyvystä luoda ja hyödyntää uutta tietoa. Vuoteen 2025 mennessä Uudenmaan alueellisena visiona on olla kaikkein kilpailukykyisin, turvallisin ja viihtyisin metropolialue Pohjois-Euroopassa. (Laurea-ammattikorkeakoulu 2005.) Laurea pyrkii omalta osaltaan toimimaan tiiviissä yhteistyössä alueen toimijoiden kanssa, jotta voimme edistää tämän alueellisen vision tekemistä todelliseksi. Laurean oma visiotyöskentely on myös selkeässä ja hyvässä linjassa suhteessa Uudenmaan alueen visioon, mikä selkiyttää ammattikorkeakoulumme roolia ja vaikuttavuutta alueellisesti.

Tähän kilpailukyvyn edistämistä painottavaan visiotyöskentelyyn on tuotava mukaan myös korkeakoulun rooli sivistyksen tuottajana, mitä ei tule unohtaa näissä keskusteluissa ja ammattikorkeakoulujen strategisessa johtamisessa. Lampisen ja Nummelan (2004) mukaan Suomen ammattikorkeakoulujen erityinen asema

ja rooli sekä niiden merkitys yhteiskunnassamme pohjautuu laaja-alaiseen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen, joka korostaa niiden eettistä ja sosiaalista vastuullisuutta koulutuksessa ja kasvatuksessa. Tällöin ei ole lainkaan yhdentekevää, millaisia yhteiskunnallisia arvoja koulutuksessa edistetään. Yhteiskunnallinen palvelutehtävä ei tarkoita pelkästään vallitseviin arvoihin, olosuhteisiin ja vaatimuksiin sopeutumista. Ammattikorkeakoulujen tulisi myös olla aktiivisia muutosagentteja, jotka edistävät hyvää työelämää, hyvää yhteiskuntaa, hyvää ympäristöä ja hyvää elämää. (Lampinen & Nummela 2004, 11.).

Näihin yhteiskunnallisiin sekä alueellisiin haasteisiin on Laureassa lähdetty jatkajalostamaan ja kirkastamaan yhteisöllistä ajattelua sekä luomaan vastauksia, jotka on erityisesti kiteytetty pedagogisessa strategiassamme, jossa sulautuu kolme tehtäväämme yhdeksi toiminnalliseksi kokonaisuudeksi. Laurean strategisena perusvalintana on ammattikorkeakoulun kokonaistehtävän toteuttaminen, jonka mukaan kolmea perustehtävää; pedagogista tehtävää, aluekehitystehtävää ja tutkimus- ja kehitystyön tehtävää toteutetaan integroidusti toisiinsa sulautuneena. Integraatio tarkoittaa tehtävien kiinteää yhteyttä, jossa kaikilla opettajilla, muulla henkilökunnalla ja opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän samanaikaiseen toteuttamiseen.

Laurean arvot pedagogista strategiaa taustoittamassa

Koko olemassaolonsa ajan Laureassa on ollut hyvin vahva yhteisöllinen ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisen halu sekä kyky siihen. Näkyvimpänä tuloksena tästä on kehittämispohjaisen oppimisen toimintamalli Learning by Developing (LbD), jonka perusteella Korkeakoulujen Arviointineuvosto valitsi Laurean yhdeksi koulutuksen laatuyksiköistä vuosiksi 2005 - 2006 (Salminen & Kajaste 2005.)

Pedagoginen strategiaamme pohjautuu vuonna 2000 luotuihin yhteisiin arvoihimme, jotka ovat

- opiskelija- ja asiakaskeskeisyys
- yhteisöllisyys, avoimuus ja yhdessä tekeminen
- luotettavuus
- sosiaalinen vastuullisuus
- innovatiivisuus.

Arvojen keskeisyys on pedagogisen strategiaamme kannalta perustavanlaatuisia ja siksi avaan niitä tiivistetystä myös tässä yhteydessä.

Opiskelija- ja asiakaskeskeisyys tarkoittaa Laureassa erityisesti sitä, että opiskelijat asetetaan toiminnan keskiöön ja he ovat yksi tärkeimmistä sidosryhmistämme. Tämän arvon toteutuminen oli otettu huomioon myös KKA:n antamassa arviointipalautteessa vuosilta 2005 ja 2006, kun Laurea nimettiin koulutuksen laatuyskiköksi vuosiksi 2005 - 2006 (Salminen & Kajaste 2005, 81) ja aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköksi vuosille 2006 - 2007 (Käyhkö ym. 2006, 87). Työelämän edustajat ja sidosryhmät ovat aktiivisessa ja tärkeässä roolissa uuden osaamistiedon tuottamisessa ja yhteisessä oppimisessa ja siitä syystä LbD-toimintamallin yhteisöllisissä prosesseissa asiakaskeskeisyys alkaa korostua entistä enemmän.

Yhteisöllisyys, avoimuus ja yhdessä tekeminen ovat pedagogisen strategian jalkauttamisen ydinelementtejä, jotka mahdollistavat laadukkaan oppimisen LbD-toimintamallissa. Organisaationa tämä asettaa meille erityisiä haasteita sen suhteen, miten osaisimme entistä paremmin pitää opiskelijoitamme tasavertaisina yhteistyökumppaneina tai juniorikollegoina, jotka ovat kanssamme dialogisessa suhteessa eivätkä perinteiseen tapaan tiedonsiirron kohteina. Myös avointen, yhteisöllisten kehittämishankeprosessien käynnistäminen, ohjaaminen ja johtaminen edellyttävät kaikilta uudenlaista osaamista. LbD-toimintamallia ei voida toteuttaa, jos yhteisöllisyydessä, avoimuudessa ja yhdessä tekemisessä ei onnistuta.

Yhteisöllisyyteen, avoimuuteen ja yhdessä tekemiseen liittyy myös mainiolla tavalla filosofi Himasen (2007) ajattelu, jossa hän korostaa rikastavan yhteisön merkitystä ja edellytystä luovassa toiminnassa. Rikastavalle yhteisölle on ominaista kannustava, läheinen työskentely sekä avoimen kritiikin salliminen.

Luotettavuus merkitsee sitä, että Laurea on luotettava korkeakoulu, josta opiskelijoilla on todellinen mahdollisuus kehittyä korkeatasoisiksi asiantuntijoiksi ja osaajiksi, joilla on tutkiva ja kehittävä ote toiminnassaan. Opetussuunnitelmaamme kirjatut osaamistavoitteet ovat myös osaamislupauksia opiskelijoille ja niistä tulee pitää kiinni luotettavalla tavalla. Opiskelijoiden oppimisprosesseissa luotettavuus näkyy heidän tasapuolisena ja oikeudenmukaisena kohteluna.

Toimintaympäristömme luottamusta ei voida ansaita ilman luotettavia tuloksia sekä osaamisen että innovaatioiden suhteen. Vain molemminpuoliseen arvostukseen ja reiluuteen pohjautuvassa kumppanuudessa voi syntyä sellainen luottamus, joka Himasen (2004, 2007) mukaan on edellytys rikastavan yhteisön synnylle, joka tekee intohimoisesti ja luovasti yhdessä töitä yhteisen päämäärän eteen.

Sosiaalinen vastuullisuus liittyy Laurean sivistystehtävään korkeakouluna. Yhteiskunnallista koheesiota voidaan ylläpitää ainoastaan sosiaalisesti vastuullisen toiminnan avulla ja sen tähden opiskelijoidemme tulee voida opiskelunsa aikana muodostaa ja vahvistaa henkilökohtaista näkemystään sosiaalisen vastuullisuuden merkityksestä tulevaisuuden asiantuntijatyössään.

Innovatiivisuuden keskiössä on koko organisaatiomme olemassaolon ajan jatkunut vahva yhteisöllinen kyky ja halu uudistua. Innovatiivisuuden arvo on ilmaistu käytännöllisellä ja arvioitavissa olevalla tavalla opetussuunnitelman innovaatio-osaamisen osaamistavoitteissa, joita tavoitellaan opiskelijoiden ammatillisen kasvun prosessissa ja osana laadukasta oppimista.

Tahtotilamme mukaisesti Laureassa on tehty lukuisia strategisia päätöksiä innovaatiotoiminnan vauhdittamiseksi ja innovaatio-osaamisen kehittämiseksi. Innovaatio-osaamista tuottavat strategiset ratkaisut näkyvät myös innovaatioalustoissamme, jotka opiskelijoiden oppimisympäristöinä luovat hyvät rakenteet LbD-toimintamallille osana uuden osaamistiedon tuottamista ja innovaatioiden syntyä. Pedagogisessa strategiassamme on kuvattu esimerkki laurealaisesta innovaatioalustasta eli dynaamisesti kehittyvästä Well Life Centeristä, joka sijaitsee Otaniemessä. On jo syntynyt selkeää näyttöä siitä, että innovatiiviset ja luovat tilat mahdollistavat uudenlaisen toiminnan ja uudenlaiset kohtaamiset sekä uuden osaamisen tuottamisen.

Himasen (2007) mukaan rikastava yhteisö synnyttää innovaatioita ja luovuutta, jotka voivat syntyä vain vapaudessa. Innovaattoreilla tulee myös olla vapaus työskennellä luovasti vision suunnassa mutta vapaus on Himasen mukaan ansaittava suoritusten kautta.

Organisaatiomme arvot ovat jo seitsemän vuoden ajan kestäneet erilaisia muutospaineita ja koviakin haasteita korkeakoulukentän myllerryksessä. Arvot ovat kantaneet muutoksissa sekä suunnanneet päätöksenteokoa eri haasteissa. Tästä näkökulmasta arvovalintaamme voidaan pitää hyvänä ja kestäväenä ja siksi on luontevaa, että arvopohjaa korostetaan myös pedagogisen strategiamme lähtökohtana. Erityisen tärkeää on kuitenkin se, että nämä arvot näkyvät johtamisessa sekä koko henkilöstön että opiskelijoiden arjen toiminnassa, työssä ja opiskelussa. Arvojen merkitys korostuu erityisesti visiopohjaisesti johdetussa asiantuntijaorganisaatiossamme, jossa johtajilta edellytetään entistä vahvempia leadership-ominaisuuksia.

Laurean pedagoginen strategia

Pedagoginen strategia sisältää korkeakoulun käsityksen oppimisesta ja tiedosta sekä kuvauksen erilaisista toimintatavoista, jotka tukevat ja edistävät valittua oppimis- ja tietokäsitystä. Laurean pedagoginen strategia sisältää tiivistetyn ja riittävän yleisen kuvauksen kehittämispohjaisen oppimisen toimintamallista ja osaamispohjaisesta opetussuunnitelmasta sekä ohjaavaa ajattelua siitä, mihin suuntaan opettajuutta, opiskelijuutta, ammatillista kasvua, osaamisen arviointia ja oppimisympäristöjä strategisesti ollaan johtamassa ja kehittämässä.

Toimintaympäristön haasteiden näkökulmasta kehittämispohjainen oppiminen pitää sisällään juuri ne keskeiset elementit, jotka mahdollistavat uusimman tutkimustiedon yhdistymisen työelämän kehittämishaasteisiin ja joiden perusteella Laureasta valmistuu työelämää kehittäviä asiantuntijoita. Silloin on mahdollista myös aidosti uuden osaamistiedon tuottaminen ja innovaatioiden synty. Kehittämispohjaisessa oppimisessa pidetäänkin erittäin keskeisenä uuden tiedon tuottamista ja välittämistä sekä soveltamisen tehokkuutta ja laadukkuutta. Parhaimmillaan voidaan puhua innovatiivisista osaamisyhteisöistä.

Pedagogisen strategian sisältö on luotu pitkälti koulutuksen laatuysikköhakemuksessa vuonna 2004 esitettyjä ajatuksia edelleen päivittäen, kehittäen ja uudistaen (Salminen ja Kajaste 2005). Teksti on pyritty pitämään tyyliään mahdollisimman strategisena, jolloin jokaiselle toimijalle jää liikkumavapautta luoda strategian sisällöstä omat merkitysrakenteensa sekä oman tapansa toimia valitun strategian suunnassa – toki vahvasti ja yhteisöllisesti muiden kanssa yhdessä tavoitteiden suunnassa työskennellen.

Laurean alueyksikköpohjaisessa johtamisjärjestelmässä koulutusalojohtajat ovat pedagogisia johtajia, jotka yhdessä henkilöstönsä kanssa vievät pedagogisen strategian käytännön toiminnaksi, jossa mahdollistetaan opiskelijoiden laadukas oppiminen. Pitkälle kehitetty ja kattava opiskelijapalautejärjestelmämme tuottaa systemaattista seuranta- ja arviointitietoa tämän toiminnan kehittämisen perustaksi. Suurimpia haasteita pedagogisen strategian jalkauttamisessa ovat palautetiedon entistä tehokkaampi hyödyntäminen ja erilaisten hyvien käytäntöjen levittäminen koko ammattikorkeakoulumme yhteisen osaamisen kehittämiseksi.

Pedagoginen strategiamme haastaa erityisesti opettajuutta. Opettajien tiimimäistä ja yhteisöllistä työskentelyä tulee edelleen kehittää yhä laadukkaamman oppimisen turvaamiseksi. Laureassa opettajuus on uudistumassa aidosti kehittyväksi professioksi, jolle ominaista on vahva tutkiva ja kehittävä ote LbD-toimintaprosessissa sekä hyvin dialoginen suhde osallistujien kanssa. Osaami-

sen johtamisen näkökulmasta tämä luo aivan erityisiä haasteita, koska jokaisen opettajan tulisi yksilötasolla sitoutua Laurean strategiaan valintoihin ja edistää omalta osaltaan yhteisöllistä opettajuuden muutosprosessia. Ainoastaan hyvinvoiva, motivoitunut ja työhönsä sitoutunut henkilöstö kykenee aktiiviseen, luovaan, innovatiiviseen ja tehokkaaseen toimintaan.

Ihmisten ja osaamisen johtamisessa olennaiseksi muodostuu organisaatiosamme vallitseva näkemys tulevaisuudessa tarvittavasta asiantuntijuudesta ja siinä vaadittavasta osaamisesta. Haasteet osaamisen osalta muuttuvat niin nopeasti, että Laurealta vaaditaan aivan erityistä uudistumiskykyä ja muutosvalmiutta, jotta näihin haasteisiin kyetään vastaamaan. Sydänmaanlakka (2004) on esittänyt kiinnostavan näkökulman siihen, kuinka organisaatioiden toimintaa on tehostettava ja uudistettava älykkäästi, koska osaava ja motivoitunut henkilöstö on viime kädessä ainoa pysyvä kilpailuetu, jonka varaan voi luottaa. Älykäs organisaatio edellyttää älykästä johtamista sekä erityisesti älykästä itsensä johtamista (Sydänmaanlakka 2004; 2006.)

Pedagoginen strategiaamme tulee jalkauttaa järjellä ja sydämellä eli molempia tarvitaan, jotta lopputulos on onnistunut.

LÄHTEET

Himanan, P. 2004. Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 18. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004.

Himanan, P. 2007. Alustus tulevaan. Seminaariesitys 13.11.2007. Sol-conference 2007. Oppivien organisaatioiden vuositapaaminen 12.-13.11.2007 Jyväskylä.

Käyhkö, R., Hakamäki, S., Kananen, M., Kavonius, V., Pirhonen, J., Puusaari, P., Kajaste, M. & Holm, K. 2006. Uudenlaista sankaruutta. Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköt 2006–2007. Korkeakoulujen arviointineuvosto 13:2006.

Laurea-ammattikorkeakoulu 2005. Esitys aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköksi vuosille 2006 - 2007.

Salminen, H. & Kajaste, M. (toim.): Laatu, innovatiivisuutta ja proaktiivisuutta. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2005 – 2006 . Korkeakoulujen arviointineuvosto 3:2005. FINHEEC. Finnish Higher Education Evaluation Council.

Sydänmaanlakka, P. 2004. Älykäs organisaatio. Jyväskylä: Gummerus.

Sydänmaanlakka, P. 2006. Älykäs itsensä johtaminen. Näkökulmia henkilökoh-
taiseen kasvuun. Helsinki: Talentum.

Laatu polttopisteessä - laadunvarmistus korkeakoulussa

Jaana Ignatius

Johdanto

Avaan artikkelissani laadun ja laadunvarmistuksen merkitystä korkeakoulukentässä. Artikkelissa käsitellään laadun kehittämiseen liittyviä haasteita ja laadun arvioinnin problematiikkaa. Koulutusorganisaatio asettaa omia vaatimuksiaan ja haasteita niin laadun määrittelylle kuin sen arvioinnille. Koulutusorganisaatiossa laadunvarmistuksen lähtökohtia ja perusteita etsitään koulutustoiminnan perusprosesseihin sekä toiminnan mittaamiseen, arviointiin ja kehittämiseen liittyviin kysymysten kautta. Laadun kehittäminen on keskiössä Laurea-ammattikorkeakoulussa, jossa laadunvarmistusjärjestelmän kehittämis- ja systematisointityö on parhaillaan käynnissä. Artikkelissa peilataan laadunvarmistusta myös laurelaisessa kontekstissa.

Laatu on tällä hetkellä polttopisteenä suomalaisessa korkeakoulukentässä. Bolognan prosessi on antanut vahvan sykäyksen niin ammattikorkeakoulujen kuin yliopistojen laadunvarmistukselle. Berliinin kokouksessa vuonna 2003 sovittiin eurooppalaisten laadunvarmistusjärjestelmien yleiset suuntaviivat. Eurooppalaisten korkea-asteen koulutuksen arviointiin keskittyneiden organisaatioiden yhteiselin, ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), velvoitettiin esittämään laadunvarmistuksen periaatteita ja suosituksia. Vuonna 2005 järjestetyssä Bergenin seurantakokouksessa ENQA:n esittämät suositukset hyväksyttiin kansallisen laadunvarmistustyön pohjaksi. Kokouksessa korostettiin myös korkeakoulujen sisäisten laadunvarmistusjärjestelmien kehittämistä ja käyttöönottoa. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005, 3 - 4.)

Laadunvarmistuksen kehittämistä voidaan pitää keskeisenä haasteena ja aloitteena luoda yhtenäisyyttä ja yhteisiä kriteerejä eurooppalaiseen korkeakoulutukseen. Samalla on kyse hyvästä laadusta ja siitä, miten sitä pitäisi edistää, parantaa ja kehittää. Laadunvarmistusjärjestelmien käyttöönotto on haastanut suoma-

laiset korkeakoulut kiinnittämään huomiota olemassa oleviin arviointikäytänteisiin ja siihen, miten nämä saadaan juurrutetuksi osaksi laadunvarmistusjärjestelmää ja osaksi korkeakoulujen arkea.

Suomessa opetusministeriö asetti Berliinin seurantakokouksen jälkeen työryhmän, jonka tarkoituksena oli arvioida suomalaisen korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen nykytilaa ja laatia esitys kansallisesta laadunvarmistusjärjestelmästä. Työryhmä totesi raportissaan, että suomalaisissa korkeakouluissa on jo käytössä laadunvarmistukseen tähtääviä käytäntöjä ja menetelmiä. Nämä käytännöt tulee kuitenkin systematisoida ulkoisesti arvioitaviksi laadunvarmistusjärjestelmiksi. Työryhmän mukaan korkeakouluilla on päävastuu järjestämänsä koulutuksen kehittämisestä ja sen laadusta. Työryhmän mukaan jokaisen ammattikorkeakoulun ja yliopiston tulee kehittää laadunvarmistusjärjestelmät, jotka kattavat korkeakoulun koko toiminnan. Laadunvarmistusjärjestelmien tulee täyttää Euroopan korkeakoulualueen laadunvarmistuskriteerit ja olla osa toiminnan ohjaus- ja johtamisjärjestelmää, nivoutua osaksi korkeakoulun normaalia toimintaa, olla jatkuvia ja dokumentoituja, mahdollistaa kaikkien korkeakoulu yhteisöjen jäsenten osallistumisen laatutyöhön. (Opetusministeriö 2004, Ursin 2007, 14.)

Korkeakoulutuksen kansallisesta arvioinnista vastaa Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA). Työryhmä esittää, että arviointineuvosto käynnistää systemaattiset ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnit. Ensimmäiset auditoinnit toteutettiin vuonna 2005. Kaikkien korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmät tulee olla auditoitu kerran vuoteen 2011 mennessä. (Opetusministeriö 2004.). Korkeakoulujen arviointineuvoston toimesta Laurea-ammattikorkeakoulu auditoidaan vuonna 2010.

Päävastuu opetuksen, tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä muun toiminnan laadusta on korkeakouluilla itsellään. Korkeakoulujen vastuulle kuuluu se, että niiden tarjoama koulutus ja niiden myöntämät tutkinnot vastaavat kansainvälisiä vaatimuksia (Opetusministeriö 2004.). Ammattikorkeakouluissa (L 351/2003) laadunarviointi määrittellään ammattikorkeakoulujen tehtäväksi vastata järjestämänsä koulutuksen ja muun toiminnan laatutasosta ja jatkuvasta kehittämisestä ja osallistua määräajoin ulkopuoliseen laadunarviointiin. Ammattikorkeakoulujen tulee lisäksi julkistaa järjestämänsä arvioinnin tulokset.

Laadun moninaiset käsitteet ja laadun kehittämisen haasteet

Laatu voidaan määritellä monin eri tavoin muun muassa huippulaadun, tasalaadun, asiakaslaadun, kustannustehokkuuden tai toiminnan aikaansaaman muutoksen näkökulmasta.

Hyvin yleisellä tasolla se on koko toiminnan ja tulosten erinomaisuutta. Käsitteellä on kuitenkin monta muutakin merkitystä ja tulkintaa riippuen tarkastelunäkökulmasta. Lisäksi laatu sisältää arvolatautuneita merkityksiä. Laatua on mahdollisuus tarkastella esimerkiksi koulutuksen, vaikuttavuuden, taloudellisuuden, toimintaprosessien sujuvuuden ja vaikkapa opiskelijoiden tyytyväisyyden näkökulmista. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007, 28, Lämsä 2003, 96.)

Korkeakoulujen arviointineuvoston auditoinnissa laadulla tarkoitetaan laadunvarmistuksen menettelytapojen, prosessien ja järjestelmien tarkoituksenmukaisuutta suhteessa tavoitteisiin tai tarkoituksiin (fitness for purpose). Tällöin laatu on tavoitteiden saavuttamista, josta on näyttöä. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007, 28.)

Laatu ei ole itseisarvo vaan sen olemassaolo tulee varmistaa. Laadun varmistamisen taustalla on klassinen laatujärjestelmäajattelu, joka lähtee oletuksesta, että tavaratuotannon tai palvelutuotannon prosesseissa on puutteita, jotka johtavat virheisiin tuotteissa tai lisäävät tuotantokustannuksia. Laatujärjestelmän ytimenä on tuotannon kaikkien prosessien kuvaaminen ja niiden kriittisten kohtien oikeanlaisen toiminnan varmistaminen siten, että virheitä ja energian hukkaa ei pääse tapahtumaan. Laatujärjestelmäajattelu on rationaalista ajattelua ja optimismia. Siinä uskotaan loogisen ajattelun ja järjestelmällisyyden mahdollisuuden myös sosiaalisen toiminnan alueella. Teollisuuden tavaratuotannossa ja palvelutuotannossa niin yksityisellä kuin julkisellakin sektoreilla käytetään useimmiten standardoituja formaatteja kuten esimerkiksi ISO, TQM, ja EFQM. ISO 9000 -järjestelmä kehittyi toisen maailmansodan ajan ammustuotannosta Englannissa. Puolustusministeriön toimeksiannosta kehitettiin prosessia valvova standardi varmistamaan, että ammusten tuotantoprosessissa ei tapahdu räjähdyksiä. (Karjalainen 2005, 1 - 2.)

Demingin ajatuksiin pohjautuva TQM-viitekehys korostaa prosessien jatkuvan kontrollin sijaan niiden jatkuvaa kehittämistä. TQM-ajattelun inspiroimana kehitettiin EFQM-malli 1980-luvun lopulla. Siinä pääpaino on toiminnan jatkuvan kehittämisen tukemisessa itsearviointia korostavan laatuajatteluviitekehysten avulla.

la, ja mallia on sovellettu paljon myös korkeakoulusektorilla. (Silen 2001, 46, Karjalainen 2005,2.)

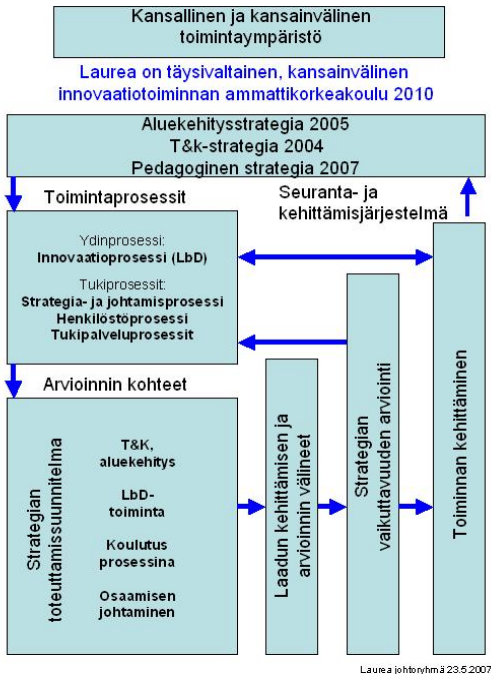
Laatujärjestelmän avulla turvataan prosessien tarkoituksenmukainen toiminta. Niiden avulla varmistetaan, että tuotteet ja palvelut vastaavat asiakkaan tarpeita ja mielikuvia. Niiden avulla varmennetaan myös taloudellisia tekijöitä ja markkina-asemaa. Laatujärjestelmien toiminta perustuu laatuajatteluun, jossa on ollut kaksi suuntausta: toinen korostaa laadun varmistamista eli kontrollia ja myöhempi suuntaus korostaa laadun jatkuvaa kehittämistä.

Koulutusorganisaatiossa puhutaan laatujärjestelmän sijaa useimmiten laadunvarmistamisesta, laadunhallinnasta ja siihen liittyvästä kokonaisuudesta laadunvarmistusjärjestelmästä, joskin taustalla saattaa olla laatujärjestelmään liittyvää sovellusta kuten EFQM. Laadunvarmistuksella tarkoitetaan niitä menettelytapoja, prosesseja tai järjestelmiä, joiden avulla turvataan ja kehitetään korkeakoulun, sen järjestämän koulutuksen ja muun toiminnan laatua. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007, 27.)

Käsite laadunvarmistusjärjestelmä pohjautuu englanninkieliseen käsitteeseen ”quality assurance system”, joka kattaa sekä laadunhallinnan että laadun kehittämisen. Laadunvarmistusjärjestelmää voidaan käyttää kahdessa merkityksessä: sillä voidaan tarkoittaa yksittäisen korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmää tai kansallista korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmää. Korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmällä tarkoitetaan laadunvarmistuksen organisaatioista, vastuunjaosta, menettelytavoista, prosesseista ja resursseista muodostuvaa kokonaisuutta. Kansallisella laadunvarmistusjärjestelmällä tarkoitetaan kokonaisuutta, joka muodostuu korkeakoulujen, Korkeakoulujen arviointineuvoston ja opetusministeriön menettelytavoista ja prosesseista sekä lainsäädännöstä korkeakoulun laadun varmistamiseksi. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007, 28.). Laureassa laatuun liittyvissä käsitelmäritellyissä noudatetaan Korkeakoulujen arviointineuvoston määrittelyjä.

Korkeakoulujen arviointineuvosto auditoi kaikki Suomen ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmät. Auditointi tulee sanasta audit, joka tarkoittaa alun perin tilintarkastusta, josta se on laajentunut tarkoittamaan sekä yleistä toiminnan arviointia että nimenomaan laadunvarmistusjärjestelmien arviointia. Auditointi on riippumatonta arviointia, jossa selvitetään, onko laadunvarmistusjärjestelmä tavoitteiden mukainen, tehokas ja tarkoitukseen sopiva. Korkeakoulujen arvioinnin yhteydessä puhutaan sekä laatuauditoinnista että akateemisista auditoinneista (quality audit, academic audit), mutta asiallisesti näiden

välillä ei ole eroa. (Korkeakoulujen arviointineuvosto, 2004, 20.) Laurean laadunvarmistusjärjestelmäkokonaisuus on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Laurean laadunvarmistusjärjestelmä

Laureassa laadunvarmistus on osa Laurean johtamista, strategiatyötä ja sisäistä tulosjohtamista. Laadunvarmistusjärjestelmän tarkoituksena on tuottaa systemaattisesti laatuun liittyvää tietoa ja tehdä toimintoja näkyviksi. Laadunvarmistusjärjestelmän tulee antaa yleiskuva osa-alueiden välisistä yhteyksistä ja tuoda eri osapuolten vastuut esille. Sen avulla mahdollistetaan systemaattinen arviointi- ja kehittämistoiminta. (Laurean laatukäsikirja 2007.)

Laurean tahtotila perustuu Laurean asemaan ja tehtävään kansallisessa ja kansainvälisessä toimintaympäristössään. Laurean laatutoiminnan lähtökohtana ja perustana on Laurean tahtotila: täysivaltainen, kansainvälinen innovaatiotoiminnan ammattikorkeakoulu vuonna 2010. Laurean tahtotila saavutetaan aluekehitysstrategian, tutkimus- ja kehitystyön strategian ja pedagogisen strategian lin-

jaamana. Kolmen tehtävän integraatiota toteuttaa ydinprosessiksi valittu innovaatioprosessi. Organisaation vaikuttavuus syntyy ydinprosessissa ja sen välityksellä. Ydinprosessi tuottaa ne palvelut, joita varten organisaatio on olemassa. Ydinprosessia tukevia prosesseja ovat strategia- ja johtamis-, henkilöstö- ja tukipalveluprosessi. Tukipalveluprosesseja ovat opiskelijahaku- ja opintoasiainhallintaan sekä opiskelijoiden ohjaukseen ja neuvontaan liittyvät palvelut. (Laurean laatukäsikirja 2007.)

Strategian toteuttamissuunnitelmassa asetetaan arvioinnin kohteet. Suunnitelmassa määritellään tietyille ajanjaksolle ne menestystekijät, jotka katsotaan strategioiden ja tahtotilan toteuttamisen kannalta keskeisiksi. Näille kriittisille menestystekijöille määritellään mittarit ja tavoitetasot. Laurean laadun seuranta- ja kehittämisyjärjestelmä koostuu laadun kehittämisen ja arvioinnin menettelyistä ja välineistä, strategian vaikuttavuuden arvioinnista sekä näihin perustuvasta jatkuvasta kehittämistoiminnasta. (Laurean laatukäsikirja 2007.)

Laatujärjestelmät ja laadunvarmistus ovat osoittaneet tarpeellisuuttaan niin liiketoiminnan alueella kuin myös julkisella sektorilla. Kritiikki on ollut monesti kuitenkin melko runsasta. Eri toimijaryhmien mielikuvat koulutusorganisaation laadunvarmistuksesta ja sen toimivuudesta ovat usein verraten eriäviä. Johdon ja kentän näkemykset ovat usein poikkeavia. Yhteisen merkitysmaailman ja todellisen sitoutumisen saavuttaminen on haastavaa. Erityisen tärkeää laadunvarmistuksen toimeenpanossa on ihmisten suostuttelemine ja sitouttaminen muutokseen ja uudenlaiseen ajatteluun. Henkilökunnan suostumuksen tulee olla aitoa ja ymmärrykseen perustuvaa. (Kauppi & Huttula 2003, 6 - 17).

Eräänä syynä laadunvarmistuksen ongelmiin voidaan pitää koulutusorganisaatioiden yksilön ja opettajan autonomiaa korostavaa organisaatiokulttuuria. Organisaatiokulttuuri määrittää, millainen käyttäytyminen on sopivaa, millaiset vuorovaikutussuhteet ovat sopivia. Se motivoi yksilöitä ja antaa ratkaisuille perusteet epävarmoissa tilanteissa. Kulttuuri hallitsee tapaa, jolla organisaatio käsittelee tietoa, sisäisiä suhteitaan ja arvojaan. Se toimii kaikilla tasoilla, alitajuisesta näkyvään saakka. Merkittävin ja vaikein alue on juuri tiedostamattoman ja epävirallisen toiminnan alue. Laadunvarmistuksen tulee toimiakseen oikealla tavalla päästä sopusointuun organisaation perususkomusten ja toimintaa ohjaavien piilievien arvostusten kanssa.

Koulutusorganisaation perustehtävä laadunvarmistuksen lähtökohtana

Koulutusorganisaation perustehtävä on makrotasolla tuottaa yhteiskuntakehityksen vaatimia kvalifikaatioita. Yhteiskunta tahtoo tutkinnon suorittaneita asiantuntijoita mahdollisimman nopeasti ja edullisin kustannuksin. Makrotasolla koulutuksen asiakkaita ovat koulutuksen maksajat ja ulkoiset intressiryhmät. He tilaavat koulutusorganisaatiolta asiantuntijoita, osaajia omiin tarpeisiinsa. Koulutusorganisaatio suunnittelee koulutuksen siten, että se vastaa ulkoisten asiakkaiden tarpeisiin. Koulutuksen laadunvarmistusajattelussa makrotason ja mikrotason prosessit saattavat kuitenkin mennä ristiin sekaannusta tuottavalla tavalla. Tätä tahtuu esimerkiksi indikaattoripohdinnoissa. Hyvin usein koulutuksen laatua mittaamaan rakennetut indikaattorit kertovat enemmän makrotason merkityksistä kuin opetus- ja oppimistilanteiden laadusta. (Karjalainen 2005, 7-8.)

Koulutusorganisaation opetussuunnitelmatyössä makrotaso ja mikrotaso yhdistyvät konkreetilla tavalla, kun opetuksen suunnittelu aloitetaan koulutuksen perustehtävän määrittelystä. Tällöin kysytään, millaisia osaajia yhteiskunta lähitulevaisuudessa tarvitsee, ja koulutusohjelmat rakennetaan vastaamaan vallitseviin tarpeisiin. Tästä syystä opetussuunnitelma on koulutuksen laadunvarmistuksen keskeinen kulmakivi. Opetussuunnitteluprosessin toimivuus rakentaa koulutusorganisaation uudistumispotentiaalin.

Kvalifikaatioita, kompetensseja, voidaan kuitenkin tuottaa vain, jos opiskelijat oppivat heille opetettavia asioita. Koulutusorganisaation mikrotason toiminnot ovat siten ensisijaisia laadunvarmistusjärjestelmää perustettaessa. Koulutusorganisaation ensisijainen tuote on oppiminen. Rahoittajan edellyttämä tutkintokertymä ja intressiryhmien arvostama osaaminen syntyvät vain opiskelijan oppimisen kautta. Koulutusorganisaatioiden olemassaolon oikeutus on oppimisen tuottaminen.

Jotta koulutusorganisaatioon sopivaa laadunvarmistusta voitaisiin hahmotella, on kehitettävä siihen sopivaa laatuajattelua. Lähtökohdaksi on löydettävä vastaukset seuraaviin peruskysymyksiin:

- mitkä ovat koulutusorganisaation perusprosessit
- miten koulutusorganisaation toimintaa voidaan mitata, arvioida ja kehittää?

Mitkä ovat koulutusorganisaation perusprosessit?

Koulutus on palvelutoimintaa, mutta sillä on opetuksen ja oppimisen peruslogiikasta nousevia erityispiirteitä, joiden huomiotta jättäminen lienee myös yksi syy laatuvarmistuksen haastavaan toimintaan koulutusorganisaatioissa. Opetuksessa opiskelija tekee varsinaisen tuloksen eli oppimisen ja siihen johtavat oppimisteot. Opettaja järjestää tukitoimia opiskelijan oppimisteoille ja niiden kautta oppimiselle. Tukitoimiin sisältyy opetusmenetelmien käyttöä, opiskelijan ohjaamista, resurssin varaamista, jne. Opetus- ja ohjaustyön erityisyydestä seuraa, että koulutuksessa asiakkuus ei ole itseoikeutettu laatuajattelun lähtökohta. Opettajan ja opiskelijan välisessä suhteessa on asiakkuutta, mutta ilmaisua ”asiakas” käytetään metaforana, joka viittaa siihen, että opettajan toimintaa voidaan tarkastella tukitoimien tarjoamisena. Pohjimmiltaan opiskelijan ja opettajan suhde on yhteistyö-/kumppanuussuhde. Jotta oppiminen edistyy parhaalla mahdollisella tavalla, opettajan ja opiskelijan tulee saavuttaa hyvä keskinäinen yhteisymmärrys, ja heidän tulee kyetä samansuuntaiseen toimintaan. Koulutuksen laadunvarmistusta pohdittaessa tämä havainto muodostaa keskeisen lähtökohdan.

Tavaratuotannon ja palvelutuotannon laadun varmistaminen tapahtuu prosessikontrollin avulla. Tässä menettelytavassa keskeiset prosessit määritellään vaihe vaiheelta, ja prosessien toimintaa seurataan relevanttien mittareiden avulla. Mittausten pohjalta prosessia ohjataan, mukautetaan tai kehitetään.

Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa monet menettelytavat voivat johtaa hyvään tulokseen. Tällaiset prosessit ovat luonteeltaan innovatiivisia. Ne sisältävät tilannesidonnaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja, ja usein intuitiokin ratkaisee toiminnan suunnan. Ongelmallista on näiden prosessityyppien tunnistaminen. Jos innovatiivinen prosessi yritetään lukita kuvauksella tiettyyn pysyväisluonteeseen tilaan, seurauksena on, että ihmiset eivät noudata prosessikuvausta. Syy ei ole ihmisten ilkeydessä eikä tietämättömyydessä vaan käytännön rationaalisuudessa. Innovatiivinen prosessi ei voi lukkiutua. Opettajat kehrittelevät omat sovelluksensa ja se on sallittua. Luovan ja innovatiivisen työn toiminnoissa, joissa kysymys on ainutkertaisuudesta, jatkuvasta oivaltamisesta ja vaihtoehtoisista toimintatavoista, on varottava lukkiutumista pysyviin rutiineihin. Prosessikuvausten ”lukitseminen” saattaa olla mahdollista toimintojen suhteen, joissa virhe on mahdollinen. (Karjalainen 2005, 10 – 13.). Laurean innovaatioprosessia on mahdoton ”lukita” ja täysin systematisoida yhdenmukaiseksi kaikkia Laurean toimipisteitä koskevaksi. Innovaatioprosessissa tapahtuva toiminta on luovaa toimintaa, joka mahdollistaa ja osin edellyttääkin toimipisteen kulttuurin huomiointia ja siihen sopivaa sovellusta. Innovaatioprosessia tukevat strategia- ja joh-

tamisprosessi, henkilöstöprosessi ja tukipalveluprosessit sisältävät toiminnoiltaan enemmän systematiikkaa ja osittain pysyvyyttäkin.

Korkeakoulutusorganisaatioon sopivan prosessiohjauksen lähtökohtana on joustavien ja kontekstiin sopivien menettelytapojen etsiminen ja niiden jatkuvan kehittämisen tukeminen.

Koulutusorganisaation prosessien kuvaaminen tarkoittaa sellaisten yhteistyömenettelyiden määrittelyä, jotka selkeyttävät ja systematisoivat toimintaa. Korkeakoulutusorganisaation toimintoja voidaan kuvata selkeinä prosesseina yleisellä tasolla. Kuvauksen sopivana tasona voidaan pitää mielikuvaa siitä, missä vaiheessa kuvaus ei vielä kahlitse toimijoiden innovatiivisuutta.

Yhteistyön edellytysten synty edellyttää toimijoiden jaettua tietoisuutta koulutusorganisaation toiminnan perusteista. Se edellyttää yhteisen kielen kautta tapahtuvan ymmärryksenluomista. Laadunvarmistuksen kieli ei saa olla ristiriidassa toimijoiden työn todellisuuden kanssa.

Miten koulutusorganisaation toimintaa voidaan mitata, arvioida ja kehittää?

Laadun mittaaminen on vaikeaa. Erityisesti laadun operationalisointi on ongelmallista – miten löytää mittarit, jotka mittaavat jo käsitteenäkin monitulkintaista ilmiötä? Vaikka korkeakoulun sisäisen laadunvarmistuksen on nähty kehittävän opetusta, on laadun arviointi ongelmallisinta juuri opetuksen ja oppimisen näkökulmasta. Arvioinnilla tarkoitetaan arvon määrittämistä, arvon esiin nostamista (engl. evaluation) tai tavoitteisiin vertaamista, suorituksen ”mittaamista” (engl. assessment). Arviointi voidaan ymmärtää myös prosessina, jonka tavoitteena on kehittämistarpeiden ja – ehdotusten esiin nostaminen. (Korkeakoulujen arviointineuvosto, 2004 20 - 21).

Kehittävällä arvioinnilla tarkoitetaan sellaista arviointia, jonka tavoitteena on tukea korkeakouluja niiden kehittäessä koulutustaan. Yhden tulkinnan mukaan kehittävä arviointi toteutetaan kysymällä koulutuksen järjestäjiltä keskeisiä arvioivia kysymyksiä ja soveltamalla arviointitoiminnan logiikkaa kehittämistarkoituksiin. Korkeakoulujen arviointineuvoston tulkinnan mukaan kehittävä arviointi on käyttäjälähtöinen prosessi, jossa arvioinnin menetelmä räätälöidään arviointin tavoitteiden, arvioitavan teeman ja osallistujien tarpeiden mukaan. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2004, 21.)

Laurean strategian toteuttamissuunnitelmaan on kirjattu Laurean toiminnan arvioinnin kohteet eli kriittiset menestystekijät. Strategian toteuttamissuunnitelmassa 2007 – 2009 kirjatut kriittiset menestystekijät ovat tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehitys, Learning by Developing, koulutusprosessi, laadunvarmistus ja osaamisen johtaminen. Kriittisten menestystekijöiden mittareilla määritellään Laurean toiminnan tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta. Tutkimus- ja kehitystyön sekä aluekehityksen, Learning by Developingin mittarit antavat viitteitä Laurean ydinprosessin innovaatioprosessin tuloksellisuudesta ja vaikuttavuudesta. Koulutusprosessiin liittyvät mittarit mittaavat muun muassa koulutuksen vetovoimaa, läpäisyastetta, opintokertymää, keskimääräistä opiskeluaikaa sekä työllistymistä. Laadunvarmistus kriittisenä menestystekijänä kattaa koko laadunvarmistustyön, mutta sille on asetettu strategian toteuttamissuunnitelmassa tietyille aikavälillä omat tavoitteensa. Johtamisen kehittämistä toteutetaan 2007 – 2009 johtajiston kehittämisohjelmalla. Henkilöstölle tarjotaan koulutusta Laurean strategisten linjausten ja tältä pohjalta laaditun henkilöstön kehittämisohjelman mukaisesti.

Laurean toiminnan laatua edistetään ja kriittisten menestystekijöiden toteutumista tukee Laurean laadunvarmistusjärjestelmän seuranta- ja kehittämisjärjestelmä. Seuranta- ja kehittämisjärjestelmän arviointi- ja kehittämisvälineet luokitellaan strategiseen johtamiseen, pedagogiseen kehittämiseen, osaamisen johtamiseen ja laatutoimintaan. Strateginen johtaminen sisältää niin arviointiin - strategian toteuttamissuunnitelman väli- ja loppuarviointi, budjettiklinikat - kuin toiminnan kehittämiseen liittyviä toimenpiteitä: tulevaisuus- ja kehittämisseminaarit sekä Laurea-päivät. Osaamisen johtamisen toimenpiteitä ovat johtamisen arviointi-, henkilöstön osaamisen arviointi- ja henkilöstön hyvinvointikyselyt sekä kehityskeskustelut.

Pedagogisen kehittämisen keskeinen arviointi- ja kehittämisväline on sisäinen auditointi. Sisäisiä auditointeja suoritetaan järjestelmällisesti jokaisessa toimipisteessä kerran vuodessa. Auditointikohteet määräytyvät pedagogisen kehittämisen painopisteistä. Toinen systemaattinen pedagogisen kehittämisen ja arvioinnin väline ovat vuosittain toteutettavat sisäiset benchmarking-tilaisuudet. Toimipisteiden/koulutusohjelmien hyvien käytänteiden esittämisilaisuuksia järjestetään Laurean pedagogisen kehittämisen kohteena olevista teemoista. Benchmarking-tilaisuuksien tavoitteena on kehittää omaa ja laurealaista toimintaa/toimintatapoja. Tarkoituksena on löytää esimerkkejä hyvin toteutetusta toiminnasta (best practise), jotka auttavat parantamaan ja tehostamaan toimintoja ja niiden suorituskykyä. Dokumentoidut toimintatavat mahdollistavat toisilta oppimisen ja toimintajärjestelmien yhdenmukaisuuden. Opetussuunnitelmien arviointi pedagogisen kehittämisen välineenä toteutetaan myös vuosittain. Laurean

pedagogiikka-ryhmä määrittää opetussuunnitelmien vuosittaiset arviointikohteet. Toteutettavan opetussuunnitelman arvioinnin on tarkoitus arvioida opetussuunnitelman toteutumista koulutusohjelmittain.

Pedagogisen kehittämisen merkittävä arviointiväline on opiskelijapalautekyselyt. Opiskelijapalautejärjestelmän avulla kootaan opiskeluun liittyvää palautetta järjestelmällisesti opintojen aikana ja sovitusti sen jälkeen. Laurean opiskelijapalautejärjestelmä sisältää yhtenäisesti toteutettavat kokoavat palautekyselyt ja hajautetusti sekä eri muodoin toteutettavat opintokohtaiset palautekyselyt. Kokoavat palautekyselyt antavat opiskelijoiden palautetta koulutussisällöistä, -menetelmistä ja kouluttajista, oppimisympäristöistä, opintojen suunnittelusta ja ohjauksesta, opiskelukokemuksista, opiskelutaidoista, osaamisen kehittymisestä, hyvinvoinnista ja koulutuksen vaikuttavuudesta. Opintokohtaiset palautekyselyt liittyvät opintojaksojen ja/tai teemojen kehittämiseen. Laureassa on lisäksi kansainväliseen liikkuvuuteen ja ylempään ammattikorkeakoulututkintoon liittyvät palautekyselyt. (Laurean opiskelijapalautejärjestelmän kuvaus 2007, Laurean laatukäsikirja 2007.).

Oppiminen on koulutuksen ensisijaisesti tavoiteltu tulos, ja juuri sitä tulee myös opiskelijapalautekyselyjen ensisijaisesti seurata. Oppimistulos on myös se muutuja, jota koulutusorganisaatiossa tulisi yrittää mitata. Oppimistuloksen arvioinnissa tulee huomioida, että opiskelija rakentaa oman tuloksensa omilla toiminoillaan, ja laadunvarmistuksen tulee arviointillaan pystyä myös suoraan tukemaan opiskelijan kiinnostusta ja tietoisuutta omasta oppimistuloksestaan. Koulutuksen laadunvarmistuksen tulee tukea opiskelijan itsearviointia. Itsearviointia tukemaan opiskelija tarvitsee oppimisen tasojen konkretisointia. Opiskelijan etukäteistieto siitä, mitä hyvä oppiminen kulloisessakin osaamiskokonaisuudessa tarkoittaa, auttaa häntä rationaaliseen toimintaan oppimistekojen tekemisessä

Opiskelijapalautejärjestelmäkokonaisuus käsittää opiskelijapalautejärjestelmän suunnittelun ja kehittämisen, kyselyjen toteuttamisen, tulosten raportoinnin ja julkaisemisen sekä palautetiedon hyödyntämisen, kehittämistoimenpiteiden sekä vaikuttavuuden seuraamisen. Laureassa on tarkoitus kehittää palautejärjestelmää kattamaan laajemmin Laurean sidosryhmiä.

Muita Laurean laadun arvioinnin kehittämistävälineitä ovat säännöllisesti toteutettavat laatukoulutukset. Koulutuksen teema toteuttaa kyseessä olevan lukuvuoden laatutyön kehittämisen linjauksia. Laatukoulutuksen tavoitteena on laatukulttuurin kehittäminen, laadunäkökulmaan sitoutumisen kehittäminen ja laadun kehittämisen välineiden hallinnan edistäminen. Muihin laadun arvioinnin ja kehittämisen välineisiin lukeutuu myös laadunvarmistusjärjestelmän itsearvioinnin jär-

jestäminen koko henkilöstölle. Itsearviointi on keino laadun edistämiseen, viestimiseen, kehittämiseen, arviointiin ja sitouttamiseen. Itsearvioinnilla pyritään saamaan Laurean sisäinen näkemys Korkeakoulujen arviointineuvoston laatimista arviointikohteista. Itsearvioinnin avulla saadaan näkyviin kehittämiskohdeet, joiden kehittämiseen tullaan panostamaan ennen Korkeakoulujen arviointineuvoston auditointia. (Laurean laatukäsikirja 2007.)

Laurea on osallistunut ja osallistuu Korkeakoulujen arviointineuvoston auditointiin lisäksi erilaisiin ulkoisiin arviointeihin ja benchmarkingeihin. Ulkoisilla arvioinneilla, benchmarkingeilla tarkoitetaan riippumatonta ulkopuolisen arviointia. Ulkoisiin arviointeihin osallistumisen tavoitteena on saada käyttöön ulkopuolista palautetta ammattikorkeakoulun tehtävän kehittämiseksi. Ulkoisen benchmarkingin tavoitteena on hyvien käytänteiden etsiminen ja jakaminen korkeakoulujen välillä. (Laurean laatukäsikirja 2007.)

Koulutusorganisaation laadun arvioinnin haasteet

Koulutusorganisaatioon, sen toimintaan ja toimijoiden työskentelyyn kohdistuva arviointi on usein haastavaa. Koulutusorganisaation arvioinnin yhtenä perusongelmana voitaneen pitää arvioinnin vaikuttamia tahattomia sivuvaikutuksia. Tahattomat vaikutukset voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia organisaation perustehtävän kannalta. Yleensä käsitteellä kuitenkin viitataan negatiivisiin vaikutuksiin, joita voi kategorisoida kolmeen eri ryhmään:

1. sekundaaritehtävää synnyttävät
2. suojautumista synnyttävät
3. sosiaalisia kustannuksia aiheuttavat

Sekundaaritehtävän synnyllä (goal displacement) tarkoitetaan sitä, että organisaation perustehtävä osin korvautuu arvioinnin vaatimusten täyttämällä. Laadukkaan perustoiminnan sijaan ryhdytäänkin tavoittelemaan hyvää arviointipistemäärää. Ajattelutapa johtaa usein byrokratian lisääntymiseen arvioinnin seurauksena. Suojautumisessa organisaatio eri tavoin pyrkii tekemään arvioinnista näennäistä, jolloin se ei häiritsisi perustehtävän suorittamista. Suojautumiseen kuuluu myös ulkoisen arvioijan harhauttamiseksi tehdyt toimenpiteet, esimerkiksi arviointitietojen valikoiva esittäminen tai vääristely. Sosiaalisilla kustannuksilla viitataan myös ihmisten henkisiin resursseihin, joita arviointi aina eniten koettelee. Organisaatio kokee uhkaa ja suojautuu aina yksilöiden kautta. Sosiaaliset kustannukset ovat suuria, jos yksilöt menettävät motivaatiotaan, ylikuormittuvat tai kapinoivat, ja jos organisaation ilmapiiriin tulee häiriöitä. (Karjalainen 2005, 3 - 4.)

Negatiivisten sivuvaikutusten syntyä voidaan selittää useilla tavoilla: esimerkiksi arviointi ei sovi organisaation perinteiseen tapaan toimia, arviointi ei ota huomioon yhteisön erityislaatua, arvioinnin perustelujen jalkauttaminen organisaation ruohonjuuritasolle on epäonnistunut tai vain organisaation johto on sitoutunut arviointiin. Suojautuminen arvioinnilta on olemassaolon taistelua. Uusi arviointijärjestelmä saattaa lamauttaa organisaatioon rakentuneen sisäisen kehittämismekanismin. Tällaisessa tapauksessa yksilöt siirtävät vastuun anonyymille järjestelmälle, pois itseltään. (Karjalainen 2005, 3 - 4.).

Arviointiin liittyvien negatiivisten vaikutteiden esiintyminen on inhimillistä. Laatuun liittyvä arviointi koetaan helposti arvosteluna ja tarkkailuna. Ihmisen perusolemuksen liittyä ajatus omasta työstä huolehtivasta ja työnsä laadusta vastuullisesta toimijasta. Näin varmasti asiantuntijaorganisaatioissa onkin. Kuitenkin kun on kyse koko organisaation toimintaan kohdistuvasta arvioinnista ja koko organisaation toiminnan kehittämisestä, systematisoinnista ja osittaisesta yhdenmuokaistamisesta, tarvitaan kehittävä arviointia. Koko organisaation toiminnan laadun kehittäminen edellyttää muutosta ajattelussa ja toiminnassa. Organisaation henkilöstön tulee itse oppia kehittämään oman toiminnan laatua siten, että sillä on yhtymäkohdat asiantuntijaorganisaation strategisiin linjauksiin ja tätä kautta tapahtuvaan oman toiminnan ja toimintatapojen kehittämiseen.

Koulutusorganisaation toiminnan laadun arvioimisessa ja kehittämisessä tarvitaan opiskelijan, työelämän, tutkimustiedon ja yhteiskunnan näkökulmien lisäksi korkeakoulun työyhteisön, siellä työskentelevien ihmisten näkökulmaa. Parempi laatu, kehittyneemmät toiminnot ovat päämääriä, jota jokainen korkeakoulu tavoittelee. Toiminnan laadun jatkuva arvioiminen ja kehittäminen on tärkeää korkeakoulun menestykselle. Korkeakoulun kyvykyys suoriutua hyvin keskeisessä perustehtävässä, oppimisen edistämisessä, pohjautuu merkittävällä tavalla sekä korkeakoulussa työskentelevien ihmisten määritykseen hyvästä laadusta että heidän toteuttamiinsa laatukäytäntöihin. Laatu ei synny tyhjistä tai itseksien, vaan se on työyhteisössä toimivien ihmisten yhdessä luomaa ja ylläpitämää. Sen edellytyksenä on johdonmukainen, pitkäkestoinen ja tavoitteellinen kehittämistyö. Kuitenkin laadussa jää aina lopulta jotain avoimeksi: laatua ei voi koskaan täysin hallita.

Lähteet:

Ammattikorkeakoululaki 351/2003.

Karjalainen, A. 2005. Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö. Artikkelijulkaisu 29.8.2005.

Korkeakoulujen arviointineuvosto. 2007. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi, auditointikäsikirja 2008 – 2011. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2007. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Korkeakoulujen arviointineuvosto. 2005. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi, auditointikäsikirja 2005 – 2007. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4:2005. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Korkeakoulujen arviointineuvosto. 2004. Ohjeita arvioitsijoille. Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointiryhmien tukimateriaalia. Korkeakoulujen arviointineuvosto, verkkojulkaisuja 3:2003.

Kauppi, A. & Huttula, T. 2003. Laatua ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Helsinki: Oyj Edita Abp.

Laurean laatukäsikirja 2007.

Laurean opiskelijapalautejärjestelmän kuvaus 2007.

Opetusministeriö 2004. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmän muistioita ja selvityksiä 2004:6. Helsinki: Yliopistopaino.

Silen T. 2001. Laatu, brandi ja kilpailukyky. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Ursin, J. 2007. Yliopistot laadun arvioijina. Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino.

Lbd ja arvioinnin haasteet aluekehityksen näkökulmasta

Pentti Rauhala

Laurean pedagoginen malli Lbd nimettiin Korkeakoulujen arviointineuvoston koulutuksen laatuysikköarvioinnissa koulutuksen laatuysiköksi vuosiksi 2005 – 2006. Korkeakoulujen arviointineuvoston nimeämän arviointiryhmän palautteessa osoitettiin mallin erääksi kehittämisalueeksi arviointi. Arviointiryhmä totesi mallin edustavan yhteisen osaamisen tuottamiseen ja luovuuteen perustuvaa johtamis- ja työkuultuuria. Arviointiryhmän mukaan osaamisen käyttökelpoisuuden arviointikriteerejä saattaa olla vaikea muotoilla etukäteen. Ryhmä totesi, että innovatiivisen ja perinteisen arviointinäkökulman yhteensovittaminen mallissa vaatii jatkotyöstämistä. (Salminen & Kajaste 2005, 82.)

Laurean strategisen tahtotilan edellyttämä oppimis- ja tiedonkäsitys kirjattiin Laurean ensimmäiseen pedagogiseen strategiaan, jonka hallitus hyväksyi 28.10.2002. Oppiminen Laureassa toteutuu strategian mukaan opettamalla, tutkimalla ja kehittämällä. Oppiminen on asteittain etenevä tutkimusprosessi, jossa opiskelija on yhteistyökumppani ja opettaja opiskelijan ohjaaja ja ammatillisen kasvun tukija. Ammattikorkeakoulun kolme tehtävää, opetus, tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehitys, integroituvat yhdeksi kokonaisuudeksi. Käytännön keinona nähtiin 2000-luvun alussa opetuksen hankkeistaminen ja tutkimuksellinen työote. Ammattikorkeakoulun perustehtävän kannalta keskeistä teorian ja käytännön opetuksen ja oppimisen suhdetta jäsennettiin Raijn (2000, 142: 2003, 45) määrittelemän ammattikorkeakouluosaamisen neljänä osatekijänä, jotka ovat tutkittuun tietoon perustuva tietäminen, kontekstin ja sen ilmiöiden ymmärtäminen, tekemisen osaaminen ja erilaisten tilanteiden hallintakyky. Vastaavasti osaamisen ympäristö voidaan jakaa tietoympäristöön, taitoympäristöön, kokeukselliseen ympäristöön ja arvoympäristöön (Raij 2003, 51).

Laurean uusimmassa pedagogisessa strategiassa 2007 todetaan innovatiivisten oppimisympäristöjen mahdollistavan osaamisen kehittämisen oppijalle, organisaatioille, alueelle ja kumppaneille. Integraatiivinen oppimisympäristö mahdollis-

taa Fräntin ja Pirisen (2005,37) mukaan oppimisen, aluekehityksen ja tutkimus- ja kehitystyön integroimisen toisiinsa.

Laurean toteuttama oppimismalli sisältää siten näkemyksen, jonka mukaan oppimistapahtuma deweylaisen kasvatustajatteluun mukaan on osa työelämän ja yhteiskunnan toimintaa eikä siitä eristetty oppimista varten rakennettu keinotekoinen saareke.

Arvioinnin haasteita aluekehityksen arvioinnin näkökulmasta tarkastellaan tässä artikkelissa osin mallin arvioinnin ja osin opiskelijoiden arvioinnin näkökulmasta. Pääpaino on toimintamallin arvioinnissa, koska aluekehitystavoitteen toteutuminen yksilönäkökulmasta tapahtuu vasta työelämässä pitemmän ajan kuluessa. Ammattikorkeakoululaki ei aseta aluekehitystä oppimisen, vaan ainoastaan ammattikorkeakouluissa tehtävän soveltavan tutkimus- ja kehitystyön tavoitteeksi. Osaamisen käyttökelpoisuuden kriteeriksi voitaneen kuitenkin asettaa sellaista tiettyjen yleisten kompetenssien tasoa, joka edistää tutkinnon suorittaneen aktiivista toimintaa tulevan työympäristönsä ja sitä kautta yhteiskunnan kehittämisessä.

Mitä on aluekehitys ammattikorkeakoulun tehtävänä?¹

Ammattikorkeakoulujen perustamisen eräänä lähtökohtana oli pyrkimys rakentaa alueellinen korkeakoulujärjestelmä, joka perinteisiä yliopistoja vahvemmin palvelisi alueellisia osaamis- ja kehittämistarpeita. Aluekehitystehtävä on kirjattu myös ammattikorkeakoululakiin eri tavalla kuin ns. kolmas tehtävä yliopistolakiin. Aluekehitystehtävän keskeisyyttä osoittaa myös, että ammattikorkeakouluja on arvioitu Korkeakoulujen arviointineuvoston laatu- ja huippuyksikköarvioinneissa sekä koulutuksen että aluekehitysvaikutuksen osalta.

Ammattikorkeakoulujen vaikutus aluekehitykseen ilmenee seuraavilla osa-alueilla:

1. Toiminta-alueen osaamispääoman lisääminen
2. Aluekehitystä palveleva tutkimus- ja kehitystyö
3. Alueellisen innovaatiojärjestelmän vaikuttava toimija
4. Väestön hyvinvoinnin edistäminen

¹ Teksti pohjautuu näiltä osin artikkeliin Rauhala, P. 2006. Ammattikorkeakoulujen mahdollisuudet vaikuttaa aluekehitykseen. Teoksessa Ammattikorkeakoulu työnä ja huvina. Rehtori Mauri Panhelaisen 60 - vuosijuhlajulkaisu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 54.

5. Toiminta-alueen sosiaalisen ja kulttuuripääoman vahvistaminen
6. Toiminta-alueen alueellisen, kansallisen ja kansainvälisen verkostoitumisen edistäminen

Suppeimmillaan ammattikorkeakoulujen rooli aluekehityksessä on ymmärretty alueen osaamispääoman lisäämisenä tutkintoja tuottamalla. Aluekehitystä palvelevassa tutkimus- ja kehitystyössä korostuu Gibbonsin moodi 2:n tyyppinen tieto. Se on monialaista, lähtee sovellutustarpeesta ja sen tuottaminen on hajautettua. Se pyrkii peittämään katvealueita, joita ovat esimerkiksi pienten ja keskisuurten yritysten sekä kuntien tarpeet. Teknologisten innovaatioiden ohella viime aikoina on korostettu sosiaalisten ja järjestelmäinnovaatioiden tarvetta. Euroopan ammattikorkeakoulujärjestöjen kesken virinneessä yhteistyössä on korostettu soveltavan tutkimus- ja kehitystyön kasvavaa merkitystä yhteiskunnassa ja työelämässä. Suomessa tehdystä tutkimus- ja kehittämistoiminnasta nykyisin noin 70 % tehdään yrityksissä, joissa ne tähtäävät käytännön sovellutuksiin. (Kirjonen 1997, 41 – 42.)

Pienten ja keskisuurten yritysten tarpeita palveleva tutkimus- ja kehitystyö on haaste monessa suhteessa. On ollut havaittavissa, että ammattikorkeakoulujen opiskelijat eivät riittävästi arvosta pk-yritysten antamia oppimistehtäviä, vaan haaveutuvat mieluummin suurten menestyneiden kansainvälisten yritysten tehtäviin. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun opiskelijoiden suorittama yritys-imagotutkimus osoitti, että muutaman kansainvälisen yrityksen suosio työpaikkoina on ylivoimainen. Tutkimus muualta Euroopasta osoittaa myös, että pk-yritykset eivät pidä korkeakouluhyteyksiä merkittävänä, vaan arvostavat tutkimustiedon sijasta asiakas-, toimittaja- ja muiden kontaktien tuomaa tietoa. Tämä voi toisaalta olla mahdollisuus käytännönläheisempää tutkimus- ja kehitystyötä tekeville ammattikorkeakouluille. Niin Koskenlinna kuin Rantanenkin ovat nähneet merkittäviä kehittämistarpeita toisaalta ammattikorkeakoulujen ja toisaalta PK – yritysten mahdollisuuksissa tehostaa ammattikorkeakoulujen hyödyntämistä pk – sektorin kehittämisessä. (Opetusministeriö 2004, 36; Rauhala 2002, 209; Santana & Diz 2001, 8.)

Ammattikorkeakoulujen tehtävä yrittäjyyden edistäjänä on kolmijakoinen. Koulutus yrittäjyydestä nostaa tietoisuutta yrittämisestä ja yrittäjyydestä. Sen tulee tavoittaa kaikki ammattikorkeakoulun opiskelijat. Koulutus yrittäjyyden avulla on pedagoginen prosessi, jossa käytetään hyväksi yrittäjämäisiä tilanteita. Sitä edustavat harjoitusyritykset ja esihautomot. Kolmas taso on koulutus yrittäjyyteen, joka valmentaa oman yrityksen perustamiseen ja yrittäjänä toimimiseen. Sen välineenä ovat yritysautomot. Yrittäjyysvertailussa Suomi sijoittuu huonosti

ja yrittäjyyden vähäisyyttä pidetään meillä toimintaympäristön rakenteellisista heikkouksista johtuvana (TEKES 2005, 14).

Ammattikorkeakoulut ovat osa alueellista innovaatiojärjestelmää. Innovaation käsite on aiemmin liitetty vain teknologiaan, mutta innovaatiot voivat olla myös uudenlaisia tuotteita, palveluja, toimintamalleja, organisointitapoja tai strategisia lähestymistapoja. Kun innovaatio ymmärretään laajassa merkityksessään, se voidaan liittää myös vähittäisiin muutoksiin. Yksittäisen innovaation rinnalla on alettu korostaa innovaatioprosessin tai innovaatiotoiminnan merkitystä kokonaisuutena (Sitra 2005, 14).

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyö antaa hyvän mahdollisuuden toimia eräänlaisena kuntien tutkimuslaitoksena siten, että etsitään toteuttamiskelpoisia keinoja väestön palvelujen parantamiseen sekä tilaaja – tuottaja –mallin kehittämiseen. Suuret haasteet ovat vastassa erityisesti sosiaali- ja terveystalveissa. On todettu, että julkisen sektorin palvelujen kehittämisessä hyödynnetään vielä riittämättömästi tutkimustietoa. Uudet toimintamallit ja palvelujen tuotantamallit voivat tuoda helpotusta uhkaavaan kustannuskriisiin.

Ammattikorkeakoulujen rooli aluekehityksessä on myös toiminta–alueen alueellisen, kansallisen ja kansainvälisen verkostoitumisen edistämistä. Toimijoiden määrän kasvaessa kilpailu toimijoiden välillä lisääntyy ja yhteistyön edellytykset vaikeutuvat. Näin ei välttämättä tarvitse olla. Alueellisessa verkostoitumisessa ammattikorkeakoululla on hyvät mahdollisuudet olla keskeisessä roolissa, koska siellä ovat edustettuina useat eri osaamisalueet, mutta myös vahva poikkialainen yhteistyöperinne.

Opetusministeriön suorittama aluekehityksen arviointi

Opetusministeriö on vuodesta 1997 alkaen arvioinut ammattikorkeakoulujen tuloksellisuutta määrättyjen tilastollisten tunnuslukujen avulla. Nykyisin tuloksellisuusmittarit jakautuvat neljään pääryhmään, jotka ovat opetuksen ja opetusmenetelmien kehittyminen, koulutuksen vetovoima ja opintojen kulku, työelämäyhteydet sekä tutkimus- ja kehitystyö sekä aluevaikuttavuus. Pääryhmät ovat ammattikorkeakoulun lakisääteisiä ydintehtäviä lukuun ottamatta koulutuksen veto-voimaa ja opintojen kulkua, jota voi pitää prosessien tehokkuutta kuvaavana mittarina. (Opetusministeriö 2005:32, 28.)

Aluevaikuttavuudessa mitataan neljää tekijää, jotka ovat avoin ammattikorkeakouluopetus, opiskelijoiden rekrytointialue ja tutkinnon suorittaneiden työllistymisalue, työllistyneet tutkinnon suorittaneet sekä työttömät tutkinnon suoritta-

neet. Kunkin ammattikorkeakoulun tunnuslukuja verrataan maan ammattikorkeakoulujen keskiarvoon, ja tämä suhde määrittää laskennallisen pistearvon siten, että maan keskiarvotaso on nolla ja mahdollisimman paljon nolasta poikkeava arvo on tavoiteltava luku. (Opetusministeriö 2005:32, 28.)

Näistä kriteereistä avoin ammattikorkeakouluopetus vaikuttaa vähiten perustelulta, mutta sen käyttö rakentunee ajatukseen, että avoin ammattikorkeakouluopetus toteuttaisi yleisempää väestön sivistystehtävää ammattikorkeakoulun toiminta-alueella.

Mikäli aluevaikuttavuuden arviointi tapahtuu opetusministeriön tuloksellisuuskriteereitä käyttäen, lbd-mallin arviointi voisi pohjautua siihen, edistääkö se valmistuvien työllistymistä, vähentääkö se valmistuvien työttömyyttä, lisääkö se valmistuvien työllistymistä ammattikorkeakoulun toiminta-alueelle tai lisääkö se opiskelijoiden rekrytoitumista omalta toiminta-alueelta.

Metropolialueella valmistuvien työllistyminen omalle alueelle ja samoin opiskelijoiden rekrytoituminen omalta alueelta ovat melko lailla itsestäänselvyyksiä. Jäljelle jää siten vain valmistuvien työllistyminen ja mahdollisimman pieni valmistuvien työttömyys.

Viimeiset tilastotiedot osoittavat, että Laureasta valmistuvien ennestään metropolialueen ammattikorkeakouluna hyvä työllistyminen on entisestään parantunut. Tämä voisi olla 2000-luvun puolivälissä laajamittaisemmin käyttöön otetun lbd-mallin ansiota.

Laurean aluekehitystyölle asettamat strategiset tavoitteet

Laurean aluekehitysstrategiassa asetetut keskeiset strategiset tavoitteet ovat seuraavat

1. metropolisaatiokehityksen vahvistaminen
2. klusterikehityksen vahvistaminen
3. vaikuttavan innovaatiotoiminnan aikaan saaminen
4. kansainvälisyyden lisääminen aluekehitystyössä

Strategian toteuttamissuunnitelmassa 2007 – 2009 (Laurea 2006) yhdeksi viidestä kriittisestä menestystekijästä on määritetty tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehitystyö.

Tutkimus- ja kehitystyön sekä aluekehitystyön yhteisiksi mittareiksi on määritetty

1. toimintasuunnitelma

2. innovaatiokumppanuuksien kehittyminen
3. tutkimus- ja kehitystyön sekä aluekehitystyön kansainvälistäminen
4. kansainväliset osaajat Laureassa ja alueella
5. yrittäjyys
6. innovaatiot (työelämän arvio käyttökelpoisuudesta, pk-sektori)
7. julkaisut strategisilla painopistealueilla
8. tutkimuksen henkilötyövuodet
9. hankkeistetut opinnäytetyöt
10. oppiminen t&k –toiminnassa
11. tutkimus- ja kehitystyön rahoitusrakenne

Toimintasuunnitelma sisältää aluekehitysstrategian neljän tavoitealueen edistämistä koskevan suunnitelman, jossa keskeisinä toimenpiteinä ovat pysyvien tutkimus- ja kehitystyön yhteistyörakenteiden luominen (mm. Well Life Center) sekä asetettuihin tavoitteisiin tähtäävien t&k –ohjelmien ja kärkihankkeiden käynnistäminen.

Lbd–malliin ja sen arviointiin liittyviä kohtia ovat erityisesti innovaatiokumppanuuksien kehittyminen, yrittäjyys, innovaatiot, hankkeistetut opinnäytetyöt (myös opetusministeriön tuloksellisuusmittari), oppiminen t&k –toiminnassa, jossa mittarina käytetään tutkimus- ja kehitystyössä suoritettujen opintopisteiden määrää.

Yrittäjyyden edistäminen ammattikorkeakoulussa

Tutkiessaan ammattikorkeakouluista ja yliopistoista valmistuneiden uraodotuksia Virolainen ja Valkonen (2002, 50 – 56) päätyivät ryhmittelemään valmistuneet urahakuisiin, perhekeskeisiin ja vakaaseen uraan luottaviin. Urahakuiset korostivat omaa työuraansa ennakoivina piirteinä eteenpäin pyrkimistä, työn haasteellisuutta, yritteliäisyyttä ja itsenäisyyttä. Perhekeskeisten ryhmä piti työuraa toissijaisena ja aikoi keskittyä perheen rakentamiseen. Vakaaseen työhöön luottavat olivat sekä urasuuntautuneita että turvallista työuraa tavoittelevia ja suhtautuivat yrittäjyyteen neutraalisti. Tutkimusjoukosta, joka käsitti teknillisen alan, kaupallisen alan sekä sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutettuja kuuluu urahakuisten ryhmään keskimäärin 24, 4 %. Urahakuisista työskenteli yrittäjänä tai free lance-

rina 5,7 %, kun vastaava osuus vakaaseen uraan luottavissa ja perhekeskeisissä oli vain prosentin luokkaa.

Valmistuneiden uraodotukset eivät kovin hyvin kohtaa tulevaisuuden työelämän todellisuutta, jos lähes puolet valmistuvista on vakaaseen työhöön luottavia ja noin kolmannes perhekeskeisiä. Tämän taustalla saattaa olla perinteinen ajatus korkeakoulututkinnosta tienä hyvään virkaan ja varmaan työpaikkaan. Merkittäväksi ammattikorkeakoulun sivistystehtävän osaksi voi siten asettaa eräänlaisen empowermentin kohtaamaan muuttuva työelämä. Tällä tiellä ei ole vielä edetty kovinkaan pitkälle, mutta tarvetta muutokseen osoittaa, että korkeakoulutettujen yrittäjien osuus on kasvussa.

Parhaaksi oppimismenetelmäksi opettajia koskevassa yrittäjyystutkimuksessa nousivat esiin opiskelijoiden itsenäisesti työelämälle toteuttamat projektit jopa vahvemmin kuin opiskelijoiden omat liiketoimet tai harjoitusyritys (Paajanen 2006, 28). Perinteinen luokkahuoneopetus estää Leskisen (2006, 39) mukaan yrittäjyyskasvatuksen kehittymistä erityisesti silloin, kun opetussuunnitelmia ohjaa opetusteknologiaa tukeva oppimis- ja tietonäkemyks. Opetuksen yrittäjämäiseen tyyliin kuuluvat Leskisen mukaan opiskelijoiden vapaus, joustavuus, epävirallisuus ja virheiden salliminen.

Vuonna 2005 opetusministeriön työryhmätyönä laadittiin luonnos korkeakoulututkintojen viitekehikseksi jaottelee oppimistulokset tietoihin, taitoihin ja kompetensseihin. Kompetenssit jakautuvat kognitiivisiin ja työelämässä vaadittaviin kompetensseihin. Merkittävin ero alemman korkeakoulututkinnon ja ammattikorkeakoulututkinnon välillä työelämässä vaadittavissa kompetensseissa on, että ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneelta edellytetään luonnoksen mukaan kykyä työskennellä itsenäisesti yrittäjänä. Vastaavasti ylempää korkeakoulututkintoa ja ylempää ammattikorkeakoulututkintoa erottaa, että ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneelta edellytettäisiin kykyä työskennellä itsenäisesti alan vaativissa kehittämis- ja asiantuntijatehtävissä tai yrittäjänä. (Opetusministeriö 2005:4, 28 – 29.)

Lbd – mallin toimivuuden erääksi kriteeriksi aluekehityksen näkökulmasta voi asettaa sen, missä määrin se edistää perinteisiä oppimismalleja paremmin niin sisäistä yrittäjyyttä kuin edellytyksiä ulkoiseen yrittäjyyteen.

Aluekehitysnäkökulman yhdistäminen integroituun oppimiseen

Laurean pedagogisen strategian (Laurea 2007, 8) mukaan learning by developing

1. luo toimintamallin Laurean proaktiiviselle kumppanuudelle osana työelämää
2. tuo innovatiivisen alueen työelämän kehittämisen vaatimukset oppimisen kohteeksi
3. luo systemaattisen ja projektimuotoisen toimintatavan tuloksellisille verkostosuhteille
4. luo toimintamallin, jolla innovaatio- ja oppimisyksiköitä voi olennaisesti kehittää, myös kansainvälisestä näkökulmasta
5. luo rakenteen yritysosaamisen kytkemiseksi huippuinnovatiiviseen alueeseen sekä kansainvälisen kehityksen kärkeen
6. luo perustan innovaatiolähtöiselle yrittäjyydelle.

Laurean osaamisperusteisen opetussuunnitelman yhteisistä yleisistä kompetensseista aluekehitysnäkökulmaan kytkeytyvät erityisesti globalisaatio – osaaminen, innovaatio – osaaminen ja verkosto – osaaminen. Kaikille yhteisille yleisille kompetensseille on määritetty kolme tasoa, jotka ovat henkilökohtaisen osaamisen taso, organisaation kehittäjän taso ja yhteiskunnallisen uudistajan taso. Aluekehityksen kannalta merkityksellisenä voidaan pitää vasta yhteiskunnallisen uudistajan tasoa.

Pohdinta

Laurean valitsemaa pedagogista toimintamallia, jossa yhdistetään oppiminen, tutkimus- ja kehitystyö ja aluekehitys voi pitää haastavana, jopa yltiöpäisenä. Haasteellisuus näkyy erityisesti, kun ryhdytään pohtimaan saavutettujen oppimis- ja toiminnallisten tavoitteiden arviointia. Oikeusturvavaatimukset edellyttävät, että oppimistavoitteiden saavuttamisen arvioinnin on oltava yksikäsitteistä ja ainakin näennäisesti kvantifioitavaa. Toisaalta kvantifioinnissa voidaan menettää oleellisia näkökulmia.

Tulevaisuuden työelämä ei vaadi tiettyä kokoelmaa ydinosaamisista, vaan on voi olla varsin arvaamaton. Lipponen, Hakkarainen & Lonka(2004, 252-253) toteavat, että koulussa hyvin pärjäävät opiskelijat, vaikka saavatkin parhaat mahdolli-

set arvosanat ja näyttävät oppilaitoksen kriteerein menestyvän hyvin, eivät välttämättä saavuta sellaista ymmärryksen tasoa, jota vaaditaan todellisuudessa toimivissa asiantuntijayhteisöissä. Laadukas oppiminen tiedonrakentamisen pohjalta on Lipposen ym. mukaan samanlainen prosessi kuin tieteellisissä tutkimusryhmissä. Lbd – mallin mukaisessa oppimistapahtumassa toimintamallin ja opiskelijoiden oppimisen arviointi samankaltaistuu. Arviointi ei perustu pelkästään arviointia varten keinotekoisesti rakennettuihin näyttötilateisiin, kuten tentteihin ja opinnäytetyön raporttiin, vaan huomioon on otettava myös toiminnan ai-toja tuloksia, syntyneitä innovaatioita, niiden käyttökelpoisuutta, opiskelijan ammatillista kasvua globalisaatio – osaamisessa, verkosto – osaamisessa, innovaatio – osaamisessa, sisäisen yrittäjyyden kehittymistä jne.

Lähteet

Fränti, M. & Pirinen, R. 2005. Tutkiva oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä. BarLaurea ja REDLabs. Laurea – ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 10.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen & P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Laurea 2006. Strategian toteuttamissuunnitelma 2007 – 2009. Hallitus 26.10.2006.

Laurea 2007. Pedagoginen strategia.

Leskinen, P-L 2006. Opiskelijoiden yrittäjyyskäsitykset ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. Teoksessa Halttunen, J. & Toivola, T. & Tuomi, L. & Varämäki, E. (toim.) Tulevaisuuden yrittäjä. Tutkittuja näkökulmia kasvuun ja menestykseen. Helsinki: HELIA ja FINPIN, 33 – 51.

Opetusministeriö 2004. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimuksen rakenneselvitys. Selvitysmies Jorma Rantanen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:36.

Opetusministeriö 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4.

Opetusministeriö 2005. Ammattikorkeakoulujen tietohallinto ja tuloksellisuusrahoitus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:32.

Paajanen, P. 2006. Ammattikorkeakoulun liiketalouden ja hallinnon opettajat yrittäjyyskasvattajina. Teoksessa Halttunen, J. & Toivola, T. & Tuomi, L. & Varamäki, E. (toim.) Tulevaisuuden yrittäjä. Tutkittuja näkökulmia kasvuun ja menestykseen. Helsinki: HELIA ja FINPIN, 14 – 32.

Raij, K. 2000. Toward a profession. Clinical learning in a hospital environment as described by students nurse. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 166.

Rauhala, P. 2002. Ammattikorkeakoulujen rooli metropolialueen kehittämissstrategioissa. Teoksessa Liljander, J-P (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut 10 vuotta. Helsinki: Arene- Edita, 199 – 214.

Rauhala, P. 2006. Ammattikorkeakoulujen mahdollisuudet vaikuttaa aluekehitykseen. Teoksessa Ammattikorkeakoulu työnä ja huvina. Rehtori Mauri Panhelaisen 60 – vuotisjuhlaulkaisu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 54.

Salminen, H. & Kajaste, M. (toim.) 2005. Laatua, innovatiivisuutta ja proaktiivisuutta. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköt 2005-2006. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3:2005.

Santana, S. & Diz, H. 2001. Knowledge (De)Commodification: Funding it on Organizational Learning. Paper presented at the SSTNET at the 5th European Sociological Association Conference, August 28th – September 1st 2001, Helsinki.

Sitra 2005. Suomi innovaatiotoiminnan kärkimaaksi. Kilpailukykyinen innovaatioympäristö –kehittämissohjelman loppuraportti. Sitra. Helsinki.

TEKES 2005. Innovaatioista hyvinvointia. Painopisteet tulevaisuuden rakentamiseksi.

Virolainen, M. & Valkonen, S. 2002. Ammattikorkeakouluista ja yliopistoista työelämään. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 16. Jyväskylän yliopisto.

Realistinen evaluaatio kehittämi- seen tähtäävän arvioinnin mene- telmänä

Pirkko Anttila

Suomalaisten ja englantilaisten tutkijoiden mukaan (mm. Brusila 2001; Scrivener 2000) olennaista ammatilliselle tutkimus- ja kehitystoiminnalle on, että sen lähtökohtana on hyvin spesifi tiedon- tai tuotannonintressi ja että se on yleensä tutkimusta **jotakin varten**. Tutkimusta tehdään esimerkiksi tiettyä projektia varten. Useimmiten kyseessä on tuotesuunnittelun tai muun yrityksen liiketoiminnan pohjaksi tehtävä tutkimustyö, jolla on tietty rajattu tavoitteensa ja jonka tulosten pitää olla kohtuullisen välittömästi hyödynnettävissä.

Ammattialan tutkimuksen lähtökohta voi olla myös tutkimus **prosessin kautta** eli **tekemällä** (esimerkiksi: *through the project management*). Tällöin tutkimus- ja kehitystoiminnan kohteena voi olla suunnittelu- ja tuotantotoiminta kokonaisuudessaan tai jokin sen osa-alueista tai sen tarkoituksena voi olla tuottaa tietoa toiminnasta sinänsä. Tutkimuskohteita voivat siten olla esimerkiksi suunnittelussa tai toteuttamisvaiheessa tehtävien päätösten rakenne, alalla toimivan henkilön ympäristövastuu tai jonkin teknisen ratkaisun toimivuus, erilaisten artefaktien käyttötarve, käytettävyyteen liittyvät tekijät tai jonkin projektin ja sen graafisten liittymien retorinen tai semioottinen ulottuvuus, esimerkiksi yrityskuva tms.

Yritysyhteistyö tuottaa tyypillisesti **tilaus- ja toimeksiantotutkimusta**. Niihin sisältyy mittava määrä ongelmia, jotka on pystyttävä ratkaisemaan niin, etteivät tutkimus- ja kehitystoiminnan eettiset ja kriittiset tavoitteet joudu alistettuun asemaan. Projektin tulee olla moniarvoinen siinä mielessä, ettei se toteuta pelkästään tilaajan taloudellista ja tuotannollista tarvetta. Toimeksianto ei voi olla vain kritiikitöntä toteuttamista perinteen tai tilaajan määrittämien arvojen mukaan. Päämäärien ja arvojen sekä niitä ajavien intressien tulee olla läpinäkyviä ja kriittisesti tarkasteltavissa. Myös kysymyksenasetteluissa tulee pyrkiä kriittiseen otteeseen. Kuten ammattikorkeakouluasetuskin edellyttää, näiden t & k- hankkeiden tulee olla kaikkien osapuolten osaamista hyödyntävää ja oppimista edistävää.

Tämänkaltaisille tutkimus- ja kehityshankkeille olennaista on ongelmalähtöinen toiminta ja eräät yhteiset piirteet:

- Yleensä tutkimus- ja kehitystoiminnan tuloksena on jokin artefakti, se voi olla esine, prototyyppi, uusi muoto, järjestelmä, palvelutuote tms.
- Tällainen artefakti on yleensä uusi, sitä ei ole ennen ollut olemassa.
- Sille on olemassa tarve, ts. sen tuottaminen on jollakin tavalla oikeutettu tai haetaan ratkaisua johonkin ongelmaan.
- Siinä voidaan osoittaa ongelmaan tehty ratkaisu tai kohteen uutuusarvo tai tarpeeseen vastaaminen.
- Ongelman ratkaisu kiinnostaa alaa laajemminkin, jos muutkin sitä voivat hyödyntää.
- Hankkeen tutkimuksellinen tulos on käyttökelpoinen.
- Ratkaisuun sisällytettynä tieto voidaan soveltaa uuteen kontekstiin eli toimintayhteyteen.
- Kehittämisestä saatu tieto ja osaaminen on olennaisempaa kuin kohteena olevan yksittäistapauksen toteuttaminen, josta muodostuu lähinnä esimerkki jatkokehittelyä varten.
- Kehittämishankkeella on **vaikuttavuutta** enemmän ja laajemmin kuin vain yksittäisen lopputuloksen onnistumisen kannalta.

Jos tutkimus- ja kehityshankkeeseen ryhtyvillä on samanaikaisesti vastuu sekä luovasta suunnittelusta että tutkimuksesta, vastuuhenkilöillä on oltava sekä riittävä kiinnostus, selkeät arvopäämäärät että tarpeeksi sellaisia luovia haasteita, jotka kantavat läpi koko hankkeen. Vastuu hankkeen etenemisestä on suuri. Kohteen ja sen päämäärien valinnassa on tuotava esille riittävästi sekä henkilökohtaisia että yhteisöllisiä arvoja. On selvää, ettei kukaan ole yksinään sosiaalisessa ympäristössä ja siksi yhden toimijan kiinnostuksen saattavat jakaa monet muutkin. Varsinkin hankkeen luovasta panoksesta vastaavan tulee olla sinut tehtävänsä kanssa. Näin senkin vuoksi, että kun tulos aikanaan on saatu, sen uutuusarvo, yhteinen kiinnostus ja hyödynnettävyys ja varsinkaan vaikuttavuus eivät ole helppoja esiteltäviksi tai arvioitaviksi.

Hankkeiden vaikuttavuuden mittaamisen ongelma

Perinteisesti tieteellisen tutkimuksen ajatuksena on tiedon hankkiminen erilaisista kohteista ja tämän tiedon totuudellisuuden määrittäminen. Tiede on kehittänyt aikojen saatossa suuren joukon erilaisia keinoja tiedon ns. totuuden mittaamiseksi. Niiden yleisenä ongelmana on kuitenkin se, että ne katsovat kohdettaan edestä taaksepäin – siihen, mikä on jo tapahtunut ja jonka voi asettaa tapahtuneena tosiasiana tarkastelun kohteeksi. Toisin on asia, kun joudutaan pohtimaan sitä, mikä on vasta tulossa ja minkä toimintaa käytännössä ja vaikutuksia voidaan vasta arvella. Tulevaisuudentutkimus on yksi niistä viime vuosisadan loppupuolella syntyneistä uusista tutkimuksen intressialueista, jota ovat koettaneet ratkaista tätä epävarman ja monia mahdollisia väyliä kulkevan tulevaisuuden todennäköisyyden ongelmaa.

Toinen ratkaisu asiaan on pyrkiä arvioinnin osuvuuteen. Arvioinnilla eli evaluaatiolla ymmärretään kirjaimellisesti arvottamista eli arviointi pitää sisällään arvon määrittämisen (ks. esim. Mäntysaari 1999, 54). Arvioinnin ja tutkimuksen yhteys on siinä, että laadukas ja tieteellisesti pätevä arviointi vaatii aina harkittua tutkimusasetelmaa, aineiston keräämistä, analyysiä ja tulkintaa. Tieteellisen tutkimuksen sääntöjen noudattaminen varmistaa samalla havaintojen ja niistä tehtävien suositusten luotettavuutta. Ian Shaw'n (1996) mukaan evaluaatio ja tutkimus erottuvat usein vain yleisellä tasolla — mistään ehdottomista kategorioista ei voi tässä mielessä puhua. Hänen mukaansa on olemassa arviointia, jossa teoretisointi ja tiedontuotanto yhtyvät. Tällöin on kyse todellisesta arviointitutkimuksesta, joka eroaa kansanmiehen tavallisesta – sinänsä usein täysin käyttökelpoisesta – arkipäivän arvioinnista.

Ilkka Niiniluoto on ottanut evaluoivan eli arvioivan tiedon yhdeksi tiedonlajiksi propositionaalisen eli oikeaksi todistettavissa olevien väitelauselmien avulla hankittavan tiedon käsitteiden joukossa. Tässä joukossa arvioiva tieto ilmaisee, että jokin kohde (asiantila, esine, teko jne.) on hyvä tai arvokas suhteessa johonkin annettuun arvojärjestelmään eli se täyttää arviointikriteerit. Kriteerit voivat olla esimerkiksi taloudellisia, terveydellisiä, esteettisiä tai moraalisia. (Niiniluoto 1989, 56)

Arviointi ei tutkimusmenetelmänä vapauta tutkijaa tieteellisestä velvoittavuudesta tai osoita tietä vastuuttomaan vapauteen. Se vaatii harkittua tutkimusasetelmaa, suunnitelmallista havaintoaineiston keräämistä, suoritettavaa analyysiä ja tulkintaa. Tieteellisen tutkimuksen reunaehtojen noudattaminen varmistaa samalla havaintojen ja niistä tehtävien arviointien luotettavuutta. Tästä perusaja-

tuksesta, jossa tieteellinen tutkimus ja arvioiva ote ovat löytäneet toisensa, on kehittynyt arviointitutkimuksen käsite.

Arviointi ei tutkimusmenetelmänä ole suomalaisessakaan tiedemaailmassa täysin vieras käsite. Mäntysaaren (1999) mukaan arviointitutkimuksen ensimmäinen todella merkittävä kausi sijoittui Yhdysvaltoihin 1960-luvulle, jolloin se alkoi ensin koulutuksen alueella. Sen kehittymistä vauhditti nopeasti laajeneva sosiaalipoliittinen järjestelmä sekä julkishallinnon tarpeet. Suomessa arvioivasta tutkimuksesta kiinnostuttiin sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön kentillä, kun Jyväskylän yliopiston sosiaalityön professori Mikko Mäntysaari ryhtyi yhdessä amerikkalaisten tutkijoiden kanssa soveltamaan sitä sosiaalisen työn piirissä tapahtuviin tutkimuksiin. (Kazi & Mäntysaari ym. 1997) Kiinnostus on sittemmin laajentunut niin, että vuonna 1999 ilmestyi teos *Arviointi ja asiantuntijuus*, jossa todetaan arviointitutkimuksen edistyvän ripeästi mm. niiden EU:n tukitoimien vuoksi, joissa painottuvat organisaatioiden itseohjautuvuuden ja uudenlaisen ammatillisen asiantuntijuuden vaatimukset (Eräsaari, Lindqvist, Mäntysaari & Rajavaara 1999, 7 - 8). Muotoilu- ja käsityökulttuurin tutkimuskentällä se tuli käyttöön 1990-luvulla julkaistun tutkimusmetodologian oppikirjan myötä. Siinä yhteydessä se perustuu käytännön palautejärjestelmien työn tuloksesta antamaan vakuuttavuuden ja vaikuttavuuden arviointiin enemmänkin kuin tiukasti mitattaviin muuttujien ominaisuuksiin. (Isaac & Michael 1987; Anttila 1996, 64 – 67) Vuonna 2007 ilmestyi ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistyön tueksi oppikirja *Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittäminen* (Anttila 2007), jossa käsitellään arviointitutkimuksen mahdollisuuksia yhteistyössä toteutettavien kehittämishankkeiden vaikutusten selvittämiseen ja sen pohjalta tapahtuvaan toimintastrategioiden parantamiseen.

Arviointitutkimuksella pyritään yleensä joidenkin organisaatioiden tai systeemien toimivuuden, tehokkuuden, tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden arviointiin. Tämäntapainen arvioinnin tarve on yhteiskunnassa lisääntynyt sitä mukaa kun yhteiskunnan varoja on suunnattu erilaisten itseään säätelevien organisaatioiden käyttöön tulohajauksen korvattessa aikaisemmin suoraan tapahtunutta hallinnollista suoraa valvontaa. Arvioinnin avulla pyritään työ- ja palveluprosessien sekä tuote- ja tuotannosuunnittelun kehittämiseen sekä uusien näkemysten ja ratkaisujen tuottamiseen samalla kun toivotaan kriittisen näkemyksen lisääntyvän ja kehittyvän.

Koska arviointitutkimuksessa on kyse arvottamisesta, se kytkeytyy välittömästi organisaatioiden toimintapolitiikkaan ja päätöksentekoon. Arviointi ja arviointitutkimus liittyvät tavallisesti tuotetun palvelun, ohjelman, innovaation, intervention

tai projektin organisointiin, ominaisuuksiin ja toiminnan tuloksellisuuteen ja lopputulosten lopuksi kaiken tämän toiminnan vaikuttavuuteen.

Kun ollaan kiinnostuneita hankkeen vaikuttavuudesta, arviointitoiminnan kohteina tulee olla, paitsi lopputuloksen kokonaisvaikutus, myös kaikki tähän vaikuttavuuteen liittyvät hankkeen osatekijät. Niitä voivat olla esimerkiksi hankkeen organisointimuoto, kehitettävään kohteeseen kohdistuvat toimenpiteet (*interventiot*), hankkeeseen liittyvät palvelut, osatoiminnot ja asiakkaat.

Koska kyseessä voi olla hyvinkin komplisoitu kokonaisuus, arviointitutkimus voi käsittää useita erilaisia vaiheita ja tutkimusosioita hyvin erityyppisin lähestymistavoin. Siksi tutkimus- ja kehittämishanke kannattaa suunnitella yhtenä kokonaisuutena ymmärtäen sen osien erilaiset luonteet, ettei vaikuttavuuden arviointi muodostu liian ongelmalliseksi ja pinnalliseksi.

Ajallisesti arviointia voi tapahtua ennen suunniteltua interventiota, sen aikana tai jälkeensä. Ennen intervention/ohjelman/työmuodon/projektin toteuttamista voidaan arvioida esimerkiksi sen tarpeellisuutta ja/tai mahdollista toteuttamistapaa. Silloin kysymys on **ennakoivasta arvioinnista**. Toiminnan aikana tapahtuva arviointi on **prosessinarviointia**, joka voi kohdistua organisaatiossa, työn toteuttamisessa tai asiakkaissa tapahtuviin muutoksiin. Kokeellisissa asetelmissä vaikuttavuuden tai tuloksellisuuden arviointi tapahtuu toteutetun intervention jälkeen. Tätä vaihetta voidaan sanoa esimerkiksi **todentavaksi arvioinniksi**. Seuraavassa tarkastellaan arvioivia tutkimusmenetelmiä kahdella syvyydellä: toisaalta puhtaasti arviointitutkimuksena toisaalta tiukemmin tieteelliseen validiteettiin nojaavana realistisen evaluaation menetelmänä.

Realistinen evaluaatio arviointimenetelmänä

Realistinen evaluaatio perustuu tieteellisen realismin filosofiseen taustaan. Todellisuus on sen mukaan havainnoitsijan ulkopuolella ja niinpä sitä todellisuutta voidaan arvioida itsestä ulospäin katsellen. Vaikka todellisuutta ei voikaan tavoittaa sellaisena kuin se on todellisuudessa – koska havaitsijan oma orientaatio toimii eräänlaisena suodattimena – silti sitä voidaan pitää todellisuuden likimääräisenä arviona. Tieteellisesti tutkitun tiedon kehittyessä tämän päivän likimääräinen arvio saattaa kuitenkin huomenna olla täyttä totta. Näin ollen tieteellinen realismi suhtautuu tietoon suunnilleen samoin kuin mikä hyvänsä empiirinen tieteenfilosofinen suuntaus, varsinkin pragmatismi sekä kriittinen teoria. Se on kuitenkin kehittänyt niiden ajatuksia edelleen ymmärtäessään maailman eräänlaisena avoimena systeeminä, joka koostuu erilaisista rakenteista ja niitä koossa

pitävistä mekanismeista ja niistä monenmoisista konteksteista, joissa nämä rakenteet kulloinkin ovat. (Vrt. esim. Kazi & Spurling 2000.)

Realistinen evaluaatio kiinnittää vahvasti huomiota siihen kulloiseenkin kontekstiin, jossa ilmiötä tarkastellaan. Reaalimaailmassa voidaan tutkia ilmiötä eräänlaisessa virtaavassa kontekstissa tai avoimessa systeemissä. Yhteiskunnassa ja sosiaalisessa yhteisössä olevien ihmisten toimia voidaan pitää eri tasoilla tapahtuvina interaktiivisina ja verkottuneina rakenteina. Realismi viittaa siihen, että kaikkien inhimillisten toimien voidaan katsoa olevan sosiaaliseen reaalityodellisuuteen sisäänrakennettuina. Kaikkein maanläheisimpienkin ilmiöiden voidaan katsoa olevan järjellisiä (sense making), koska niiden voidaan katsoa olevan osa suurempaa säännönmukaisuuksien kokonaisuutta (Pawson & Tilley, 1997a, 406). Tehtävänä on vain osoittaa tällaisten olemassa olevien ilmiöiden ominaisuudet samoin kuin niitä kokoava teoria. Eri tieteenaloilla nämä rakenteet organisoituvat eri tavoin, mutta niiden yhteiset tutkimusta ohjaavat perspektiivit voidaan selvittää yhteisesti. (Kazi & Spurling 2000.)

Pikemminkin kuin keskittymällä tapahtumiin ja muuttujien välisiin yhteyksiin ja niihin vaikuttavien tekijöiden syy – seuraus -suhteisiin, tieteellinen realismi ja niin muotoin myös realistinen evaluaatio kohdistaa kysymyksen siihen, miten hankkeet toimivat, mitä varten ja missä olosuhteissa, pyrkien kokonaisvaltaiseen, hollistiseen perspektiiviin.

Vaikka tutkija ei pystyisikään saavuttamaan tällaista hollistista kuvaa käytännössä, se kuitenkin auttaa häntä havaitsemaan tutkimuksen suomat mahdollisuudet kokonaisuuden ja sen osien välisen vuorovaikutuksen kehittämiseksi kokonaisuutta parhaiten palvelevalla tavalla.

Samoin kuin pragmatismissa, tässäkin käytetään monimenetelmällistä lähestymistapaa. Tieteellinen realisti on tutkijana täydestä sydäimestään metodologinen pluralisti, mutta toisin kuin pragmatismissa, tutkija–arvioitsija ei ainoastaan vastaa käytännön tarpeisiin, arvioidakseen niitä, vaan säilyttämällä kosketuksensa kokonaisuuteen, pyrkii myös muuttamaan ja parantamaan käytäntöä. (Kazi & Spurling 2000.)

Realistinen evaluaatio tähtää **vaikuttavuuden** arviointiin. Todellisuus on vaikutusten ja vastavaikutusten usein tavattoman monimutkainen järjestelmä. Kausaalinen selittäminen on tuttua esimerkiksi mekaanisten laitteiden, kuten höyrykoneen yms., riittävän yksinkertaisista systeemeistä. Uuden ajan luonnontieteessä käyttöön otettu kausaaliselittäminen eli syy – seuraus -suhteita hakeva ymmärtämistapa, on liian yksioikoinen selitys todellisuuden kompleksisille vuorovaikutusjärjestelmille. Kausaaliossa selityksessähän edellytetään ajallisesti

edeltävä syy, joka sitten tuottaa yksipuolisena vaikutuksenaan seurauksen. Syy on ”ensimmäinen” seuraukseen nähden. Tosiasiassa maailma on samanaikaisesti tai vuorotellen, symmetrisesti tai asymmetrisesti, toinen toisiinsa vaikuttavien tekijöiden systeemi, josta ensimmäistä ”syyllistä” on vaikea löytää. (Karvonen 1999; Sulkunen 2005, 41 – 42, 49)

Todellisuuden käsittämisestä **vaikutuksiksi** seuraa se hyöty, että kaikki, mikä jollakin tapaa vaikuttaa, on todellista, myös mielikuvat, uskomukset, tieto. Kaikki nämä vaikuttavat maailmassa ja ovat siis omanlaistaan todellisuutta. Esimerkiksi uskontojen vaikutus maailmanhistoriaan ja kansojen kohtaloihin on hyvin todellista. (Karvonen 1999.)

Menetelmällisesti realistinen evaluaatio ei ole sen enempää määrällistä kuin laadullistakaan, vaan asettuu omaksi prosesseja analysoivaksi menetelmälliseksi strategiakseen. Menetelmän taustalla oleva teoria perustuu järjen käyttöön ja mielekkyyteen (*sensemaking*). Hyvin toteutuneena realistinen evaluaatio ohjaa käytännön ratkaisujen tekemiseen tuottamalla uutta lähestymisparadigmaa post-positivismin sekä postmodernin maailmaan, hyödyntämällä monia erilaisten tieteenperinteiden, vanhojen ja uusien, arvomaailmaa.

Realistinen teoria kohdistaa huomionsa mm. seuraaviin seikkoihin:

- Antaa tukea sellaiselle tutkivalle toiminnalle, joka tapahtuu jonkin asian kehittämiseksi.
- Hyödyntää aikaisemmin saatuja tuloksia yhdestä kehittämiskohdeesta toiseen.
- Käyttää hyväkseen kaikkia menetelmiä, sekä määrällisiä että laadullisia, osoittamaan hankkeen vahvuuksia ja heikkouksia.
- Pyrkii yhdistämään arviointikäytäntöä kaikkiin sosiaalisten ilmiöiden erilaisiin kehittämishankkeisiin.
- Tasapainottaa hankkeen arviointia kiinnittämällä huomiota sekä tulosten järkipärisyyteen että luotettavuuteen.

Metodologisella tasolla realistinen evaluaatio käyttää hyväksi empiirisen tutkimuskäytännön vahvuuksia, sekä määrällisiä että tulkinnallisia lähestymistapoja, mutta myös pragmaattisia, monimuotoisia lähestymistapoja tutkien niiden rajoituksia silmällä pitäen sitä, *mikä toimii ja ketä varten ja missä kontekstissa*.

Evaluointistrategia kohdistuu toimenpidemallien (interventioiden) vaikutuksen tutkimiseen. Siinä sovelletaan sekä yksittäisistä tapauksista (case) että useista rinnakkaisista tapauksista (multi-case) koottujen aineistojen analyysistä. Evalu-

aatiostrategioita tutkitaan käytännössä niin, että saatuja tuloksia sovelletaan suoraan interventioiden vaikutuksen parantamiseen. Strategioita kehitetään samalla niin, että niistä kertyvä tieto ja osaaminen sekä käytännön tulokset voidaan siirtää seuraaviin hankkeisiin.

On kolme vaihtoehtoa toteuttaa tutkimus- ja kehityshankkeiden tutkiva ote:

Hypoteettis-deduktiivinen lähestymistapa tarkoittaa sitä, että tutkijalla on jokin alkuhypoteesi siitä, että ilmiössä on olemassa joitakin vaikutussuhteita. Sen nojalla laaditaan tutkimusasetelma vaikkapa testaamista tai muunlaista mittaamista varten. Se tarjoaa koko joukon menetelmällisiä mahdollisuuksia alkaen yksittäistapauksista, joista voidaan koota tuloksia kontrolloitujen kokeiden tai kyselylomakkeiden tms. avulla. Silloin voidaan havaita syy – seuraus eli kausaaliyhteyksiä toimenpiteen ja sen vaikutusten välillä. Analyysimenetelmät johtavat varianssianalyysien tai korrelatiivisten tutkimusten pariin, jos halutaan tilastollisen merkitsevyyden omaavia tutkimustuloksia vaikutusten arvioinnin pohjaksi.

Kuitenkin on havaittu, että testausmenettelyt tarjoavat loppujen lopuksi vain vähän hyötyä kohteiden myöhempään sisällölliseen kehittämiseen. Niiden paras anti on todeta jo tapahtuneet tai toteutuneet asiat. Ne soveltuvat jo olemassa olevien ominaisuuksien mittaamiseen, vertailuun, testaukseen yms. Sen sijaan tulevaisuuden menestystekijöitä on vaikea numeraalisesti ennustaa – niitä ei voi esimerkiksi testausmenettelyin varmuudella taata. Ellei sisältöjä – substanssia – voida pitää täsmällisesti samanlaatuisina, kokeiden ja testien toistaminen samanlaisina uusissa olosuhteissa on mahdotonta. Ei ole vielä kehitetty sellaisia sisältöjen analyysikeinoja, joilla olisi tarvittavaa ennustavuutta uusissa konteksteissa.

Tulkinnalliset lähestymistavat tarjoavat mahdollisuuden osallistuvan evaluoinnin käyttöön esimerkiksi seuraavin keinoin:

- kriittinen teoria
- sosiaalinen konstruktivismi
- etnografinen analyysi.

Näiden lähestymistapojen ongelmana on kuitenkin epäilevä suhtautuminen tulospainotteisuuteen ja sen vuoksi niiden kohteena on enemmänkin toiminnan käytännöllinen toteuttaminen. (Vrt. esim. Kazi & Spurling 2000; Anttila 2007.)

Kolmantena vaihtoehtona on käyttää sellaista **pragmaattista, monimenetelmällistä lähestymistapaa**, joka pyrkii välttämään sekä empiirisen käytännön että tulkinnallisen lähestymistavan rajoituksia. Sillä saadaan perspektiiviä kehitet-

tävän kohteen kokonaisuuden tutkivaan otteeseen tavalla, joka ylittää kauemmas kuin edellä mainitut muut menetelmät. Pragmaattinen eli käytännöllinen tarkoittaa tässä keskittymistä siihen, mitä kulloinkin havaitaan hyödylliseksi ja sopivaksi. Tällaiseen tavoitteeseen ovat pyrkineet mm.

- perinteinen toimintatutkimus
- pehmeä systeemianalyysi.

Kullakin edellä mainituista tutkivien otteiden perspektiiveistä on omat etunsa ja haitansa, koska ne kohdistuvat kukin omaan tiedonhankintatapaansa käytännön kehittämishankkeiden suuressa kokonaisuudessa. Kriittinen realistinen tutkimusote käsittää samanaikaisesti kaikki edellä mainitut kolme metodologista lähestymistapaa. Se pyrkii ottamaan huomioon samanaikaisesti kaikki ne ontologisesti ymmärrettävissä olevat maailmat, joihin tutkittavat ilmiöt asettuvat. **Tieteellinen realistinen evaluaatio** tarjoaa tässä holistisen, kokonaisvaltaisen lähestymistavan, joka edustaa käytännön koko moniulotteisuutta, mukaan lukien sekä prosessin että produktin edellyttämät operaatiot.

Realistisen evaluaation näkökulma tutkimus- ja kehittämistoimintaan

Esimerkkinä tutkimus- ja kehittämistoiminnan kipuista teorian ja käytännön välimaastossa on muotoilun alue, jossa jo varhain on kiinnostuttu käsitteestä ”muotoilullinen ajattelu” (*designerly thinking*) ja pyritty määrittelemään sellaisen ajattelun ja tietämisen laatua. Muotoilun käytännön työn luonne on dynaaminen ja se käsittää kokonaisen sarjan keskenään kietoutuneita ajattelun ja työskentelyn prosesseja. Siinä liikutaan sen konfliktin synnyttämässä maastossa, jossa taide (*intuitio*) kohtaa tieteen (*ratio*). Tämä suhde on väistämättä voimistanut ja pannut etsimään henkilökohtaisen kokemuksellisuuden erilaisten muotojen rinnalla myös yhteisöllistä ja sosiaalista kokemuksellisuutta. Muotoilijan tuli sen vuoksi ottaa vastaan ja hyväksyä ennen työhön ryhtymistään kaikki sellainen relevantti tieto, josta saattoi muodostaa ”arvopäämäärät”. Sen lopputulos auttoi muotoilijaa identifioimaan, kokomaan ja yhdistelemään juuri sellaista tietoa, joka saattoi auttaa häntä saavuttamaan soveltuvimman ratkaisun tarkoitusta varten.

Realistinen evaluaatio pyrkii arvioimaan käytännön suorituksia tosiasioitten valossa. Se tapahtuu sellaisessa avoimessa systeemissä, joka koostuu keskenään kytkettyinä olevista rakenteiden, mekanismien ja sisältöjen tekijöistä. Siinä pyritään nostamaan näkyviin ne tekijät, jotka vaikuttavat systeemin tehokkuuteen. Pyritään löytämään tarkoituksenmukaisimmat intervention muodot. (Kazi 2000.)

Realistinen evaluaatio edellyttää mallintamista

Ammatillinen t&k -hanke on aina kokonaisuus, kuten on varsinainen tutkimuskin. Kummankin kokonaisuuteen selvittely on tärkeää aina. Mallinnus voi tapahtua hyvin erilaisin perustein. Tutkijat rakentavat malleja tavoitellakseen reaali maailman kuvaa. Tutkijat ovat tottuneet käsitteellistämään kohdettaan esimerkiksi tutkimusasetelman puitteissa, jolloin selvitetään tutkittavan kohteen muuttujarakennetta etsimällä ilmiöön vaikuttavia ja vaikutuksen kohteeksi joutuvia seikkoja. Etukäteen tarkasti vuorovaikutussuhteita pohtien voidaan välttää virheellisiltä tutkimusasetelmilta. (Ks. esim. Anttila 2007)

Myös toinen, tutkijoille tuttu käsite, viitekehys merkitsee eräänlaista mallintamista. Laadullisessa, tulkinnallisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä kuvaava malli voidaan laatia esimerkiksi ns. teoreettiseksi viitekehyykseksi tutkijan esiympäristön mukaisesti, jolloin malli toimii lähinnä tutkimushankkeen kehyksenä ja estää sen turhaa rönsyilemistä.

Viitekehys voi olla ajatuksellinen kehikko, ammattityön käsittekartta, työsuunnitelma tai muu konkreetti toimintamalli. Erityisesti T&K -hankkeen viitekehystä kannattaa miettiä määrittelemällä vähintään, kuka tekee (subjekti), mitä tekee (objekti), miten tekee (keinot) sekä milloin tekee (ajoitus). Joskus on tärkeää määrittää myös paikka, missä tehdään. Varsinkin vasta-alkajalle (opiskelijalle) saattaa tämänkaltainen T&K -hankkeen tarkastelu olla erityisen hyödyllistä, sillä se paljastaa varsin nopeasti siinä olevat puutteet ja ongelmakohdat.

Realistisen evaluaation mallia rakennettaessa pyritään hahmottamaan reaalityöelämän todellisuuden likiarvoja ja verrataan saatuja tuloksia todellisuuteen, interventoiden vaikuttavuuteen ja siihen, kuinka hyvin ne toimivat todellisuudessa. Malli on tässä tapauksessa iteratiivinen, syklinen ja muuntumiselle altis. Kuvio 1. kuvaa mallin rakennuksen yhtä yksikköä.

Interventiosuunnitelma (toimenpiteiden suunnitelma) kokonaisuudessaan voidaan ymmärtää mallina. Mallinnuksen tehokkuus riippuu siitä, missä määrin malli vastaa todellisuutta. Tapahtumia observeimalla ja muulla monimenetelmällisellä aineiston- ja tiedonkeruulla hankitaan tieto käynnissä olevista mekanismeista, sisällöistä ja tuloksista. Evaluaatio alkaa näiden sisältöjä, mekanismeja ja tuloksia koskevan tiedon mallinnuksella. Tässä vaiheessa monimenetelmällinen aineisto suuntaa katseet siihen, mikä todella toimii, ketä varten ja missä kontekstissa. Malliin sisällytetään myös riittävä ja toimiva palautejärjestelmä. Tämän jälkeen malli ohjaa toimintaa. (Kazi & Spurling 2000; Anttila 2007.)

Mallin käsite tulee tässä tapauksessa lähelle paradigman käsitettä, koska siinä mallinnetaan kohteen sekä ontologisia että epistemologisia näkökulmia. Malli sisällyttää itseensä kriittisen otteen ja tiedostavan todellisuuden. Mallin laatija, tavallisesti itse tutkijana, luottaa siihen, että vaikka käsitellään kohteita, joita ei voi suoraan havainnoida, ne ovat silti reaalisesti olemassa olevia. Tämän ajatuksen hyväksyminen helpottaa kehittämishankkeissa mukana olevien tutkimuspaineita. (Vrt Manicas & Secord, 1983, 412.)

Realistinen arviointi koskee mallinnuksen rakenteen eri elementtien toimivuutta ja vaikuttavuutta ja pyrkii sitä kautta parantamaan myös käytännön sisältöjä it-sessään. Aineiston kokoamisen avulla pyritään saamaan evidenssiä eli näyttöä tavoitteita ja ohjelman sisältöä parantavista seikoista niin, että saadaan synty-mään generoiva vaikutus taustatekijöihin, niiden mekanismeihin ja sisältöihin. Objektiviisuutta ei haeta niinkään tulosten mittauksessa, vaan enemmänkin siinä, missä määrin mallinnus vastaa todellisuutta.

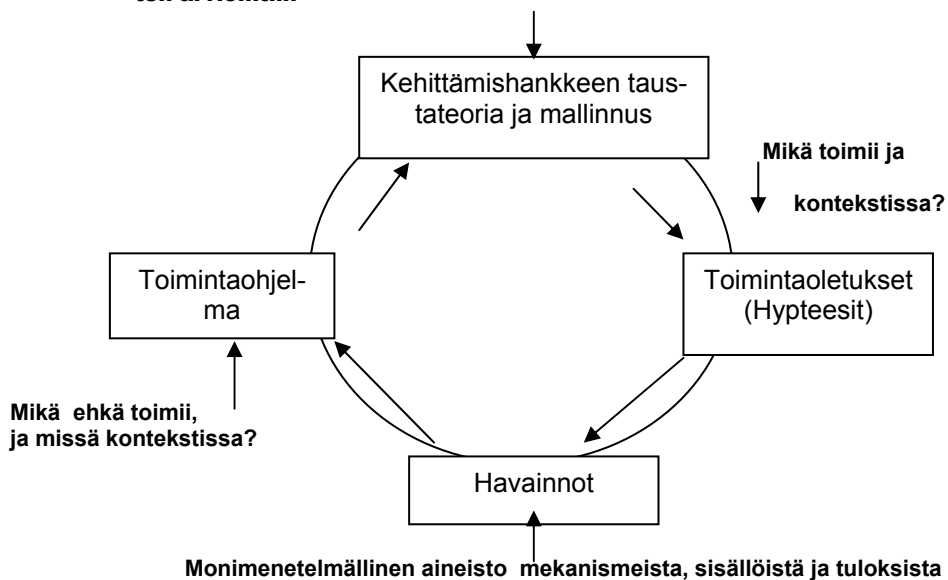
Realistisen evaluaation sykli

Evaluaatiostrategia perustuu interventiomallien eli toimenpidemallien rakentamiseen. (esim. Harre 1984, 57-8). Mallin laadinnassa avainkysymykset ovat seuraavat:

- Mikä toimii?
- Ketä varten?
- Missä kontekstissa?

Mallin rakentamisella tähdätään hyvään ja tehokkaaseen tilanteen arviointiin ja sen pohjalta tapahtuvaan päättelyyn sitä, mitä ratkaisuja on tehtävä. Malli laaditaan ensin mielikuvapohjalta ja sen jälkeen sitä ryhdytään vertaamaan todellisuuteen. Siinä etsitään ja verrataan yhtäläisyyksiä ja epäyhtäläisyyksiä. Tällä tavoin laadittuina ne johtavat paljon moniulotteisempiin rakenteisiin kuin deduktiivisen (teoriajohtoisen) päättelyn pohjalta tehdyt mallit, jotka puolestaan perustuvat usein muuttujien matemaattisiin yhteyksiin. (Kazi & Spurling 2000)

Mallinnus perustuu olemassa olevien mekanismien, sisältöjen ja tulosten arviointiin



Kuvio 1. Realistinen tehokkuus-sykli (Pawson & Tilley 1997b; Kazi 1998; Anttila 2006, 462)

Jokaisen syklin aikana suoritetaan vertailu todellisuuteen ja verrataan sitä edelliseen sykliin. Tällä tavoin realistinen ote kohdistuu kaikkiin dimensioihin ja kysymyksiin käytännön suorituksen tehokkuudesta ja vaikuttavuudesta. Evaluaatio kohdistetaan konteksteihin, kaikkiin tehtyihin havaintoihin, eettisiin kysymyksiin, arvopäämääriin ja käytännön prosesseihin. Metodisen monimenetelmällisyyden avulla tutkitaan, mikä hankkeessa toimii, mitä tai ketä varten ja missä kontekstissa.

Reaalitodellisuudessa käytännön asiantuntijat mallintavat todellisuutta käytännön hankkeissa. Tosielämässä malli sisältää teoreettisen orientaation (= esiympäristön tai aikaisemman asiasta olemassa olevan tiedon), käytännön viisautta, alan asiantuntijoiden hyväksymää tietoutta, hiljaista tietoa ja aikaisempaa ko-

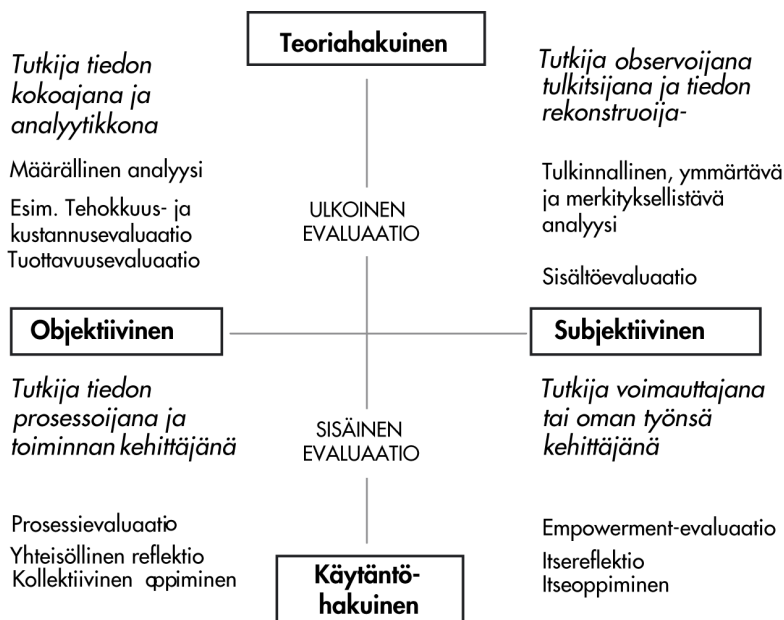
kemustietoa siitä, mikä toimii, mitä ja ketä varten se toimii ja missä kontekstissa se toimii.

Asiantuntija rakentaa mallinsa niin, että hän voi sen avulla suunnata kehittämishankkeen toivottuun suuntaan ja tarvittaessa myös muuttaa sitä. Riippuen hankkeen eettisistä päämääristä ja taustalla olevista arvoista malli voidaan rakentaa yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Muut mallin rakentamiseen vaikuttavat tekijät liittyvät hiljaiseen tietoon ja toimijoiden osoittamaan käytännön viisauteen ja osaamiseen. Siihen kytketään myös vastaavista muista hankkeista saatu kokemus, ammattialan edellyttämät ehdot ja vaatimukset. Malliin voi liittyä henkilökohtaisia, sosiaalisia ja ympäristöllisiä vaikeuksia sekä jokin ohjelma, jonka avulla voidaan antaa tukea, suojella tai korjata toimintoja ja muutoksiin kohdistuvia odotuksia.

Realistisen evaluaation malliin on syytä tuoda heti alusta alkaen mukaan **prosessuaalisuus**. Prosessuaalisuus merkitsee rakenteiden ja kontekstien käsitämistä dynaamisiksi, toiminnallisiksi, ajassa ylläpidettäviksi ja muuttuviksi. Todellisuus näyttäytyy jatkuvassa tuotannossaan, keskeytymättömässä tulemisessaan, kuten Hegel asian ilmaisisi.

Realistisen evaluaation näkemyksen liittyminen LbD – toimintaan

Realistinen evaluaatio pyrkii suuntaamaan kehittämishankkeeseen osallistuvia toimijoita kaikin tavoin sekä itsearviointiin että yhteisölliseen, vuorovaikutteiseen arviointiin. Silloin arvioinnissa syrjäytyvät kohdetta ulkopuolelta tarkastelevat näkökulmat antaakseen tilaa sekä henkilökohtaiselle, yksilölliselle oppimiselle että kollektiiviselle oppimiselle. Tutkimus- ja kehittämistoimintaan osallistuva voi, ja hänen tuleekin valita oma roolinsa, oma positionsa tutkivan toiminnan menetelmällisen otteen valinnassa. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Tutkijan oman position valinta kehittämishankkeessa (Anttila 2007, 36)

Käytäntöön suuntautuvan kriittisen realistisen evaluaation olennaisin lopputuotos ei ole vain kirjallinen tutkimusraportti, vaan todellinen käytännöllinen tulos, usein jonkin organisaation parantunut toimintamalli tai fyysinen tuote, joka ilmentää sille asetettuja päämääriä parhaalla mahdollisella tavalla. Ennen kaikkea se antaa mahdollisuuden oppia tehdystä työstä: siitä, mikä vaikuttaa, millä tavalla vaikuttaa ja missä kontekstissa vaikutus tapahtuu.

Realistisen arvioinnin sykli ottaa huomioon kehittämishankkeen tavoitteet ja toiminnan kokonaisuudessaan – siinä olevat interaktiiviset mekanismit ja koko sen kontekstin, jossa piilevät esimerkiksi asiakkaan kokemat vaikeudet, mahdolliset ja ei-mahdolliset mekanismit. Etsitään niitä generoivia tekijöitä, joiden avulla hanke saadaan toimimaan. Malli on dynaaminen. Sitä ei pidä ymmärtää staattisena, jota voidaan testata vain jonakin tiettyä aikana ja sitten arvioida sen onnistuminen. Malli toimii jatkuvassa liikkeessä ja kierteessä. Se on kokonainen mekanismien ja systeemien verkosto, jotka kaikki muuttuvat todellisuuden virtaavassa kontekstissa. Toiminnan vaikuttavuutta ja menestyksellisyyttä ei arvioida menneen perusteella, vaan sen avulla tähdätään tulevaisuudessa parantuvan suoritukseen.

Lähteet

- Anttila, P. 2000. *Tutkimisen taito*. Helsinki: Akatiimi.
- Anttila, P. 2006. *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos tekeminen*. Hamina: Akatiimi.
- Anttila, P. 2007. *Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö*. Hamina: Akatiimi.
- Guba, E. & Lincoln, Y. S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Eräsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. 1999. *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Henry, G. T., Julnes, & Mark, M. 1998. *Realist Evaluation: An Emerging Theory in Support of Practice*. In: *New Directions for Evaluation*, No. 78 . Ontario: John Wiley & Sons
- Kazi, M. A. F. 1998. *Putting single-case evaluation into practice*. In: Cheetham, J. & Kazi, M. A. F. (eds.) *The Working of Social Work*. London: Jessica Kingsley, pp. 187-199.
- Kazi, M. A. F. & Spurling, L.J. 2000. *Realist Evaluation for Evidence-Based Practice*. Paper Presented at the European Evaluation Society's Fourth Conference, Lausanne, Switzerland, October 2000. (http://www.europeanevaluation.org/conferences/past/lausanne_2000/index.html . Luettu 2005-04-15)
- Mäntysaari, Mikko. 1999. *Arviointitutkimuksen taustaoletukset*. Teoksessa: Eräsaari, R ym. (toim.) *Arviointi ja asiantuntijuus*. Tampere: Gaudeamus.
- Scriven, M. 1991. *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Scriven, M. 1999. *Practical Assessment, Research & Evaluation. The Nature of Evaluation Part I: Relation to psychology*. A peer-reviewed electronic journal. <http://edres.org/pare/genpare.asp?wh=0&abt=1/>
- Sulkunen, P. 2005. *Vaikuttavuus arviointitutkimuksen rivien välissä*. Teoksessa: Räsänen, P. & Anttila, A-H. & Melin, H. (toim.) *Tutkimus menetelmien pyönteissä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan (LbD) vaikuttavuuden arvioinnin haasteita – esimerkki arvioinnin toteutuksesta

Elina Ora-Hyytiäinen ja Outi Ahonen

Johdanto

Vaikuttavuus ja sen arviointi ovat tällä hetkellä yleisesti kiinnostuksen kohteena ja lähes kaikessa julkisin varoin rahoitettavassa toiminnassa vaatimuksena. Toiminnan, ohjelman tai intervention vaikuttavuus on vaikeasti määriteltävissä ja yhtä haasteellisesti osoitettavissa. Vaikuttavuus näyttäytyy erilaisena, kun sitä tarkastelee eri näkökulmista: yhteiskunnan, rahoittajan, päätöksentekijän, kansalaisen tai ympäristön. Vaikuttavuuden arvioinnissa on useita erilaisia suuntauksia, jotka ovat eri alojen tai eri tieteenalojen omaksumia ja ylläpitämiä. Menetelmän tai toimintamallin tuottamia vaikutuksia arvioitaessa tulosten aikaansaamiselle on merkitystä ihmisten välisessä toiminnassa myös itse ihmisillä ja ympäristöllä. Oppimista ei tapahdu, jos oppija ei halua oppia tai hän on väsynyt tai meteli estää häntä keskittymästä. Osaamista ei muodostu, jos oppijalla ei ole mahdollisuutta harjoitella opitun tiedon muodostamista osaamiseksi. Arvioinnin tarkoituksen kohdistuessa oppimisen tai oppimismenetelmän vaikutukseen, on tärkeää tutkia, miten vaikutukset syntyivät tai eivät syntyneet.

Esimerkiksi terveysalalla on voimakkaana terveystaloustieteen ja lääketieteen perinteille rakentuva käsitys arvioinnista ja vaikuttavuudesta. Long (2006) on tunnistanut kirjallisuuden pohjalta neljä erilaista terveydenhuollon alueella toteutuvan arvioinnin teemaa:

- näytön arviointiin ja kokeellisiin asetelmiin perustuva tehokas (efficient) ja kustannukset hallitseva (cost containment) palvelujen tuottaminen (Mäkelä, Kaila, Lampe & Teikari 2007)
- empiirisen ohjelman, intervention tai palvelun käytännöllinen arviointi huomioimatta niiden teoreettisia lähtökohtia tai perusteita
- kuluttajan/potilaan osallisuus arviointiin tutkimusasetelmassa tai päätöksentekijänä
- arvioinnin tarkoituksen selkiinnyttäminen, erityisesti uudistettujen palvelujen käyttöönotossa tapahtuvana oppimisena.

Opetuksellisen toiminnan vaikutuksia voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Nevo (2006) määrittää näkökulmiksi opiskelijan oppimisen, opettajan työskentelyn, opetussuunnitelman, opetuksellisen projektin ja oppilaitoksen tuottamat vaikutukset. Työelämää kehittävän toiminnan vaikutuksia voitaisiin tarkastella samoin esimerkiksi työntekijän oppimisen ja hyvinvoinnin, työyhteisön työskentelyn, päätöksentekijöiden/omistajien hyödyn, asiakkaiden hyödyn, alueen menestymisen ja yhteiskunnan hyvinvoinnin näkökulmista. Sidani, Doran ja Mitchell (2004) esittävät vaikutusten tuottamista muuttujana, jonka saamien arvojen vaihtelua selittävät lukuisat tekijät. He ovat luokitelleet nämä tekijät viiteen eri kategoriaan: asiakkaasta/oppijasta tuleviin persoonallisiin, sosiokultturaalisiin ja hyvinvointiin liittyviin tekijöihin, palvelun/opetuksen toteuttajan persoonallisiin ja ammatillisiin tekijöihin, toteutusympäristön fyysisiin ja sosiaalisiin tekijöihin, hoito/opetusmenetelmään liittyviin tekijöihin ja viimeiseksi vaikutusten muodostumisen ajoittumiseen liittyviin tekijöihin. Vaikuttavuus on sopimuksenvarainen asia, jolloin arviointia varten päätetään, mikä on arvioinnin tarkoitus, kenelle sitä tehdään, mistä näkökulmasta arvioidaan, minkälaisia tuloksia on odotettu syntyvän jne.

Arvioinnin tulee olla myös eettisesti kestävä ja sosiaalista tasa-arvoa edistävää. Whitmore, Guijt, Mertens, Imm, Chinman ja Wandersman (2006) ehdottavat arvioinnille lähestymistapaa, jossa toiminnan uudistaminen on rakennettu sisään, osallistujien elettyjä kokemuksia voidaan käyttää hyväksi ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus on huomioitu. Arvioinnin tulee olla lähestymistavaltaan kunnioittavaa ja neuvottelevaa. Neuvottelulla on tässä laaja merkitys, se on luonteeltaan ihmisten välistä ja vuorovaikutuksellista, mutta ei aina tietoista eikä vain sanallista (Wenger 1998). Arvioinnin lähtökohdat määrittävät arvioinnin luonteen. Kehittämisen ilmapiiri ja kulttuuri ovat tärkeitä kehittämisen vaikutusten aikaansaamisessa. Kehittämistoiminnan vaikutusten syntyminen edellyttää osallistujien motivoitumista ja halukkuutta muutosten toteuttamiseen, siksi myös arviointi on osa

kehittämistoimintaa kaikkien osapuolten toteuttamana. Osallistava kehittäminen ja sen erilaiset menetelmät ovat esimerkiksi Kivipellon (2005) tutkimuksessa ja Alasoinin (2006) artikkelissa hyvin analysoituja. Arviointi ei voi lähteä oletuksesta, jossa ulkoapäin tuodaan jotain uutta ja veloitettua organisaatioon tai työyhteisöön, vaan organisaation, työyhteisön ja yksilön osaamista ja hiljaista tietoa hankkeen käynnistyessä on kunnioitettava.

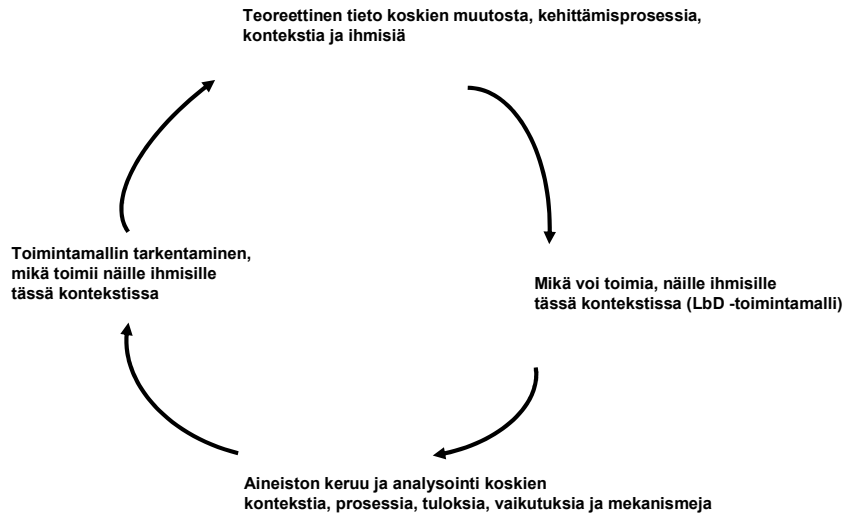
Kehittämispohjaisen oppimisen toimintamallin arvioinnin tulee hyödyttää alueen kehittymistä, organisaatioiden oppimista, esimiesten, opettajien, työntekijöiden ja opiskelijoiden osaamisen kehittymistä. Asiakkaan/potilaan/kuluttajan/käyttäjän osallistuminen arviointiin tuottaa myös hänelle oppimista. Innovaation, uudistuksen tai uuden toimintamallin muodostaminen kehittämishankkeessa tarvitsee hyötyä tuottaakseen myös käyttöönoton (implementaatio), jonka onnistumista edistetään hankkeen alusta loppuun. Vaikuttavuus (effectiveness) muodostuu tällöin osallistujien oppimisesta (outcomes), tuotetuista innovaatioista (outcomes), niiden käyttöönotosta, palvelujen uudistumisesta (impacts) ja ammatillisen tiedon sekä osaamisen kehitymisestä (impacts).

Tässä artikkelissa kuvataan tutkimus- ja kehittämistoiminnan vaikuttavuuden arviointia Lohjan Laurean hoitotyön koulutusohjelman toteuttamana vuosina 2004 – 2007. Vaikuttavuutta arvioidaan realistisen arvioinnin viitekehyksessä yhteistyöprojekteissa toteutuvana kehittämiseen pyrkivänä tutkimuksellisenä toimintana näkökulmia, metodeja ja aineistoja yhdistäen. Arvioinnin tarkoituksena on ollut muutosprosesseja koskevan tiedon kehittäminen (knowledge development) ja sen avulla työelämän ja korkeakoulutuksen yhteistyössä tapahtuvan oppimisen sekä uudistavan ja uutta tuottavan toiminnan kehittäminen.

Realistinen arviointi

Pawson ja Tilley (1997) ovat muodostaneet evaluaatiotutkimukseen lähestymistavan, jota he nimittävät realistiseksi evaluaatioksi. Realistisessa evaluaatiossa tarkastellaan ihmisiä heidän ympäristössään tilanteessa, jossa he toimivat jonkin ohjelman mukaisesti, tuottavat palveluja tai kehittävät työtään (kuvio 1). Toimintaprosessiin vaikuttavat erilaiset mekanismit eli muutosvoimat, jotka saavat aikaan odotettuja tuloksia. Tietty tapa toimia aktivoi näitä mekanismeja tuottaen tavoiteltua muutosta (Karjalainen 2006). Anttila kuvaa tähän julkaisuun kirjoittamassaan artikkelissa realistisen evaluaation taustoja, lähtökohtia ja menettelytapoja tarkemmin. Long (2006) esittää, että arviointia tulisi tehdä toiminnan kehittämisen ja siinä oppimisen tarkoituksessa. Toiminnan muutosten aikaansaamiseksi nopeammin ja todellisesti, tulisi arviointiin kytkeä mukaan niitä tahoja, joilla

on mahdollisuus vaikuttaa muutosten syntyyn. Tämä koskee erityisesti muutosten aikaansaamista terveysalalla, jossa arvion mukaan tutkimustulokset tulevat kliiniseen käytäntöön näkyviin noin 15 – 17 vuoden kuluttua niiden julkaisemisesta.



Kuvio 1. Arvioinnin perustana oleva malli (mukaillen Pawson & Tilley 1997)

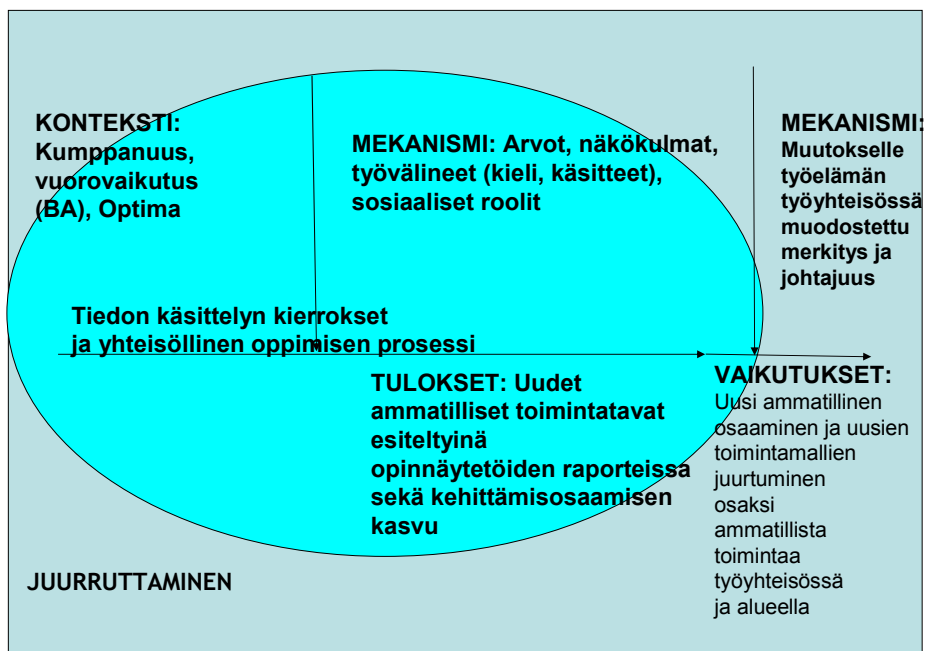
Lohjan Laurean tutkimus- ja kehittämistoiminnan arviointia varten muodostettiin teoreettinen malli, jota lähdettiin pilotoimaan vuonna 2005. Pilotoinnista saatujen kokemusten perusteella mallia tarkennettiin vuonna 2006 (kuvio 2). Arviointi kohdistuu kehittämisprosessiin, jossa käytetään juurruttamismenetelmää (Kivisaari 2001; Ahonen, Ora-Hyytiäinen & Silvennoinen 2005; 2006). Juurruttamisprosessin kontekstina on terveysalan organisaatioiden ja Lohjan Laurean hoitotyön koulutusohjelman välinen kumppanuus. Kehittämistyötä tehdään organisaatioiden välisessä kumppanuudessa opiskelijoiden ja osallistuvien työyhteisöjen edustajien yhteisenä juurruttamisena vaiheineen. Tällöin juurruttamisen tulosten syntyyn vaikuttavia mekanismeja ovat hoitokulttuuri arvoineen ja rooleineen, yh-

teinen kieli ja käsitteet sekä erilaiset näkökulmat kehitettävään kohteeseen. Tuloksina ovat kahden tiedon lajin, implisiittisen ja eksplisiittisen, välisessä käsitteilyssä rakennettu uusi tieto uusiksi toimintatavoiksi muodostettuina ja raportoituina opinnäytetöissä. Aktiivisesti kehittämisprosessissa mukana olleiden ammatillinen osaaminen on lisääntynyt. Mikäli kehittämisprosessissa on tavoitteena myös vaikutusten syntyminen eli työyhteisön toiminnassa tapahtuva konkreetti muutos, on työyhteisössä oltava halua muuttaa toimintaansa. Muutokselle yhteisössä muodostettu merkitys tavoiteltavana, haluttavana ja arvokkaana tuottaa mahdollisuuden muutoksen toteutumiselle (Wenger 1998; Kirjonen 2006; Holbeche 2006) yhteisön jäsenten sitoutumisena ja motivoitumisena tarvittavaan oppimiseen. Tässä työyhteisön esimiehen ja organisaation johdon rooli on keskeinen tarvittavan ilmapiirin ja vuorovaikutuksen muodostajina ja vahvistajina (Nonaka, Konno & Toyama 2001; Morgan 1986; Koivisto 2005).

Kontekstina on alueellinen ja ihmisten välinen yhteistyö. Alueellisessa yhteistyössä ovat periaatteessa organisaatiot, jotka muodostavat kumppanuuden ensimmäisen tason. Organisaatioiden välinen kumppanuus mahdollistaa yhteisen kehittämistoiminnan. Organisaatioiden välisessä kumppanuudessa syntyy tuloksia. Mutta vaikutukset syntyvät vasta työyhteisön uudistaessa tai muuttaessa työtään. Työyhteisön lähiesimies ja ammattikorkeakoulun opettaja muodostavat kumppanuuden toisen tason, jossa ohjataan kehittämistoimintaa käytännössä. Työelämän työyhteisön edustaja ja ammattikorkeakoulun opiskelija muodostavat kumppanuuden kolmannen tason. He edistävät työyhteisön työn kehittämistä.

Alueellista yhteistyötä voidaan tarkastella myös sosiaalisena pääomana (Ilmonen 2005). Sosiaalinen pääoma koostuu ihmisten välisistä toimintasäännöistä, verkostosta sekä luottamuksesta (Hjerppe 2005). Yhteistyö kaikilla kolmella tasolla edellyttää onnistuakseen osapuolten toistensa tuntemista ja toimintakulttuuria. Paikallisen tason instituutioiden ja verkostojen sosiaalinen pääoma on rakenteellista ja kognitiivista. Sen perustana ovat luottamus sekä paikalliset arvot ja normit. Luottamus tukee osapuolten taipumusta asettaa omia resurssejaan toistensa käyttöön. Osapuolten asema organisaatioissa määrittää kunkin näkökulman kehitettävään kohteeseen ja niiden yhdistäminen luo uutta osaamista.

Tutkimus- ja kehittämistoiminnan toteuttaminen työelämäorganisaatioiden ja ammattikorkeakoulun välisessä kumppanuudessa tuottaa alueella vaikutusta innovaatioiden kautta, mutta myös ammatillisen osaamisen kasvuna. Alueella muodostuva onnistuneen yhteistyön ravitsema kehittämismyönteinen ilmapiiri tuottaa parhaimmillaan alueen toimijoiden syvenevää yhteistyötä tutkimus- ja kehittämistoimintaan ja johtaa osaltaan aluetta menestymiseen.



Kuvio 2. Lohjan Laurean hoitotyön koulutusohjelman tutkimus- ja kehittämistoiminnan vaikuttavuuden arviointi realistisen arvioinnin viitekehyksessä (Ahonen, Hautala, Ora-Hyytiäinen, Raappana & Tikkanen 2006; Ora-Hyytiäinen & Silvennoinen 2007; Ahonen, Ora-Hyytiäinen & Partamies 2007)

Laurean kehittämispohjaisessa oppimisessä (Learning by Developing) kehittämistoiminnan ytimenä on uuden osaamistiedon rakentuminen (producing new knowledge). Uusi osaamistieto rakentuu käytännössä olevan tiedon (in practice), työelämästä saadun tutkimuksellisen tiedon (of practice) vuorovaikutuksessa, jossa rakentuu työelämälle tuotettava uusi osaamistieto (for practice). (Raij 2007.) Käytännön työn kehittäminen tarkoittaa työn, työprosessien tai työvälineiden uudistamista, muuttamista tai uusien luomista. Nämä uudistukset, muutokset tai uudet välineet on otettava käyttöön osaksi työyhteisön päivittäistä työtä (implementaatio, juurtuminen).

Rakentuva uusi tieto ja siitä muodostuva uusi osaaminen ovat kehittämistoiminnan tuloksia, jotka syntyvät yksilössä yhteisöllisenä toteutuvan oppimisen avulla. Yksilön oppiminen muuttaa hänen ajatteluaan ja mahdollisesti uuden tiedon muodostumisen kautta myös hänen toimintaansa. Usein sosiaali- ja terveysalalla työprosessit ovat yhteisössä toimivien eri ammattien edustajien yhteisiä toimintaprosesseja. Siksi niiden uudistamisessa tarvitaan yhteisön uutta tietoa ja uutta osaamista, ennen kuin voi muodostua uusia toimintatapoja osaksi työprosessia. Uuden toimintatavan rakentaminen ei riitä vielä muuttamaan yhteisön työprosessesja, vaan muutoksen aikaansaamiseen tarvitaan muutoksen yhteistä hyväksymistä ja motivoitumista sen toteuttamiseen.

Aluekehitysvaikutusta tuottaa alueen työelämässä uuden tiedon ja uuden osaamisen muodostuminen, mutta alueen työelämän kehittymiseen vaikutusta syvemmin tuottaa yritysten ja organisaatioiden työprosessien muuttuminen tavoiteltuun suuntaan. Pienet ja keski-suuret yritykset ja organisaatiot tarvitsevat erityisesti ammattikorkeakoulun tukea työprosessiensä kehittämiseen, koska niillä ovat tutkimus- ja kehittämistoiminnan resurssit vähäisemmät. Long (2006) näkee myös korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten merkityksen tutkimustiedon käyttöönoton helpottamisessa (knowledge translation). Terveysalalla muutosten aikaansaamista pidetään yleisesti haasteellisena. Muutosten vastustamisen on nähty olevan ”sisään rakennettuna” terveydenhuollon työyhteisöjen kulttuuriseksi muutoksesta selviytymisen keinoksi (Könnilä 1999).

Aineiston keruu ja käsittely

Tutkimusaineisto on kerätty kolmesta Lohjan Laurean hoitotyön koulutusohjelman tutkimus- ja kehittämisprojektista, Yksilövastuisen hoitotyön kehittämisprojektista (YVHT) 2004 – 2006 sekä projektikokonaisuudesta, jonka muodostivat Aivohalvauspotilaan kuntoutumista edistävän hoidon kehittämisprojekti (KEHKE) sekä Asiakkaan/potilaan ja omaisen ohjauksen kehittämisprojekti (AHJOKE) 2005–2007. Projekteissa oli Lohjan seutukunnasta Hiiden alueelta kumppaneina useita terveydenhuollon organisaatioita, koulutusorganisaatioita ja potilasjärjestö.

Taulukko 1. Osallistujat projekteissa YVHT, KEHKE ja AHJOKE

	YVHT	KEHKE ja AH-JOKE
Osallistuvat työyksiköt	15	9
Hoitohenkilöstö	400	290
Työyhteisöjen esimiehet	22	18
Opettajat	5	6
Kehittämistyöryhmät	19	14
Jäseniä työryhmissä	98	67
*hoitajia	34	14
*muuta t-alan ammattilaisia	26	6
*opiskelijoita	38	37
*potilaita	0	10

Projekteissa kehittämisprosessi jäsenyi juurruttamismenetelmän vaiheiden mukaisesti. Juurruttamismenetelmä on Kivisaaren (2001) VTT:llä muodostama menetelmä terveydenhuollon teknologisten innovaatioiden samanaikaisesti tapahtuvaan kehittämiseen ja käyttöönottoon. Menetelmästä on tehty sovellus Learning by Developing – toimintamallin perusajatuksia mukailien vaiheittain eteneväksi prosessiksi työelämän ja ammattikorkeakoulun väliseen kehittämistoimintaan. Juurruttamisen vaiheissa nykyisen toiminnan kuvaus perustuu työyhteisön hiljaiseen tietoon. Nykyisen toiminnan arviointi ja siinä kehittämiskohteen valitseminen tapahtuu työyhteisössä. Tutkimustietoon perustuen muodostettiin uusi toimintatapa(malli), jonka työyhteisö muokkaa omaan ympäristöönsä sopivaksi ja juurruttaa osaksi päivittäistä toimintaansa. Prosessissa työyhteisö on oman työnsä kehittäjänä ja muutoksen toteuttajana. Työyhteisön edustajista ja opiskelijoista muodostettu kehittämistyöryhmä edistää muutoksen syntyä kuvaamalla nykyisen toiminnan, keräämällä tutkimustietoa, muodostamalla sen pohjalta uuden toimintatavan mallin ja raportoimalla kehittämisprosessin. Työyhteisön esimies mahdollistaa muutoksen syntymisen luomalla kehittämismyönteistä ilmapiiriä, selkeyttämällä kehittämisen suuntaa, organisoimalla työyhteisön ja työryhmän välisen vuorovaikutuksen foorumeita ja pitämällä kehittämistä koskevaa keskustelua yllä. (Ahonen, Ora-Hyytiäinen & Silvennoinen 2005, 2006; Astala & Ora-Hyytiäinen 2005; Ora-Hyytiäinen & Rajalahti 2006; Ora-Hyytiäinen 2006; Ahonen, Karhu, Kinnunen, Ora-Hyytiäinen & Soikkeli 2007; Hautala & Ora-Hyytiäinen 2007; Ora-Hyytiäinen & Silvennoinen 2007.)

Prosessin aikana kerättiin tutkimusaineistoa prosessin, kontekstin, tulosten ja vaikutusten kuvaamiseksi. **Prosessin kuvaamiseksi** kerättiin kahden projektin työryhmiltä laadullista aineistoa. Focusgroup-haastatteluissa työryhmät kuvasivat prosessia sekä sitä edistäneitä ja estäneitä tekijöitä oman kokemuksensa

kautta. Aineistot analysoitiin sisällön analyysimenetelmää käyttäen ja kirjoitettiin artikkeleiksi (Ahonen, Karhu, Kinnunen, Ora-Hyytiäinen & Soikkeli 2007; Ora-Hyytiäinen & Silvennoinen 2007). Ensimmäiseen artikkeliin muodostettiin tulosten ja niistä tehtyjen johtopäätösten perusteella juurruttamismenetelmän toinen versio (1.5). Tätä tarkentunutta versiota (1.5) käytettiin toisen projektin (KEHKE ja AHJOKE) menetelmänä. Toisen projektin jälkeen prosessin kuvausta varten haastateltiin yhtä työryhmää ja aineiston perusteella tuotettiin jälleen uusi versio (2.0) juurruttamismenetelmästä (Ora-Hyytiäinen & Silvennoinen 2007; Ahonen, Ora-Hyytiäinen & Partamies 2007).

Prosessia on myös kuvattu hoitotyön koulutusohjelman, fysioterapian koulutusohjelman ja toisen asteen lähihoitajaopiskelijoiden opinnäytetöissä (n = 30). Näissä opinnäytetyöraporteissa ovat kuvattuina ja perusteltuina myös **tulokset**: uudet, ammatilliset, kontekstiin sovitettut toimintamallit tai –tavat. **Tulosten kuvaamiseksi** kerättiin määrällistä aineistoa. Työryhmien jäsenet (N = 168) arvioivat omaa asiantuntijuuttaan kaksi kertaa kunkin projektin aikana; alussa ja lopussa. Tässä käytettiin Helakorven (2003) mittaria ammatillisen osaamisen itsearvioimiseksi. Aineistot koottiin ja analysoitiin SPSS-ohjelmassa. Tulokset kirjoitettiin artikkeleiksi (Hautala & Ora-Hyytiäinen 2007; Ora-Hyytiäinen & Silvennoinen 2007).

Kontekstin kuvaamiseksi kerättiin työryhmien jäseniltä määrällistä aineistoa koskien työryhmien työskentelyolosuhteita. Työryhmillä oli käytössä kehittämis-toimintaa varten rakennettu Learning by Developing – toimintamallia tukeva verkko-kehittämisympäristö (T2 Ahonen, Ora-Hyytiäinen & Rajalahti 2006). Tässä kehittämisympäristössä tapahtuvaa työskentelyä ja ohjausta työryhmien jäsenet arvioivat kaksi kertaa projektien aikana. Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmassa ja tulokset kirjoitettiin artikkeliksi (Ora-Hyytiäinen & Rajalahti 2006). **Kontekstia** kussakin työyhteisössä on kuvattu opiskelijoiden opinnäytetöissä. Opiskelijat ovat käyttäneet työryhmän sisäisen vuorovaikutuksen arvioimiseen SWOT-analyysiä, jonka tuloksia kunkin työryhmän kohdalla on kuvattu opinnäytetöissä.

Kontekstiin olennaisena kuuluu kumppanuus. **Kumppanuutta** kolmella eri tasolla on kuvattu ja arvioitu eri projekteissa eri osapuolten välisten reflektiokeskustelujen avulla. Reflektiiviset arviot on kirjoitettu toistaiseksi abstraktiksi (Astala, Ora-Hyytiäinen, Frigård, Ahonen, Leskelä, Nuorinko-Yli-Kokkila, Eriksson-Pyyaho, Kirma, Reiman, Alho, Kuuskoski & Jaskari 2008). Reflektioijina ovat kaikkia kumppanuuden tasoja edustavat henkilöt: ylihoitaja, yliopettaja, osastonhoitaja, lehtorit, fysioterapeutti, sairaanhoitajat, fysioterapian ja hoitotyön opiskelijat. Potilasjärjestön ja sen edustajien kumppanuus projekteissa koettiin yleisesti

innostavana ja tärkeänä. Kumppanuutta on kuvattu eri näkökulmista opiskelijoiden opinnäytetöissä.

Vaikutuksia syntyy, kun uudet ammatilliset toimintamallit juurtuvat työyhteisöissä osaksi päivittäistä työtä. Tämän toteutumiseen tarvitaan aikaa, yleensä useampi vuosi. Työyhteisöiltä on kerätty määrällistä aineistoa projektien lopussa koskien työyhteisön jäsenten uskoa juurtumisen toteutumiseen. Työyhteisöjen jäsenet uskovat muutoksen syntyyn (ka 3.2–3.8; asteikolla 1-5, 1 = ei lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = paljon, 4 = erittäin paljon, 5 = en osaa sanoa).

Näiden projektien **vaikutuksena** on alueella toimittu aktiivisesti aivohalvauspotilaan hoitoa ja jatkuvaa kehittämistä koordinoivan sairaanhoitajan palkkaamiseksi erikoissairaanhoidon organisaatioon. Projekteissa ohjaajina toimineet opettajat ovat toteuttaneet reflektiivisiä keskusteluja projektien aikana. Näissä keskusteluissa on arvioitu alueelle syntyneen projektien aikana kehittämismyönteistä ilmapiiiriä ja innostusta (vrt. BA Nonaka, Konno & Toyama 2001, Heino 2006). Myös reflektiivisissä keskusteluissa työelämän organisaatioiden johdon kanssa on todettu kehittämismyönteisyyden kasvua. Osa organisaatioista on lähtenyt itsenäisesti ohjaamaan omaa kehittämistyötään, johon he ovat pyytäneet ammatikorkeakoulua kumppaniksi.

Arvioinnin luotettavuus ja eettisyys

Aineistojen keruussa on ollut useita tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet niiden luotettavuuteen. Määrällisten aineistojen keruussa on noudatettu hyvää tutkimuseettistä käytäntöä: informointia, anonymiteetin suojaamista, vapaaehtoisuutta vastaamiseen. Keruun uusimisista huolimatta kato on ollut osin suuri. Arvioinnin kytkeminen luonnolliseksi osaksi kehittämistoimintaa ei ole onnistunut odotusten mukaisesti. Osallistujien osallistuminen arviointiin on jäänyt tiedon antamisen tasolle, eikä ole muodostunut tasavertaiseksi yhteisen työn arvioimiseksi. Kivipelto (2005) esittelee väitöstutkimuksessaan useita eri menetelmiä osapuolten osalliseksi saamiseen ja sosiaalisen tasa-arvon edistämiseen arvioinnissa. Arviointi on omaa osaamisalueensa, jonka hallinta ei ole luonnostaan olemassa. Terveystieteidenhuollossa kehittämistoimintaa on arvioitu valtakunnallisesti (STM 2004) ja todettu sen puutteiksi menetelmien, raportoinnin ja arvioinnin puuttuminen.

Opinnäytetöiden muodostuminen raporteiksi ei sinällään vielä takaa tulosten hyötyä ja käyttökelpoisuutta. Osallistuvan työyhteisön jäsenten arviointi tulosten hyödyllisyydestä ja käyttökelpoisuudesta ei myöskään vielä kuvaa tuotettuja vaikutuksia toimintatapoihin.

Johtopäätökset

Vaikuttavuuden määriteltiin artikkelin alussa muodostuvan tuloksina (outcomes) ja vaikutuksina (impacts): osallistujien oppimisesta, tuotetuista innovaatioista, niiden käyttöönotosta, palvelujen uudistumisesta ja ammatillisen tiedon sekä osaamisen kehittymisestä.

Näiden aineistojen perusteella kehittämistoiminta tuottaa tuloksia: opinnäytetöinä raportoituja innovaatioita. Innovaation käyttöönotto vie aikaa eri näkemysten mukaan 2 - 15 vuotta. Muutokset toimintatavoissa ja toimintakulttuurissa vaativat yleensä aikaa 2 vuotta (Whitmore, Guijt, Mertens, Imm, Chinman & Wandersman 2006), 3 - 5 vuotta (Holbeche 2006), 15 – 17 vuotta (Long 2006). Opinnäytetyön sykli on huomattavasti lyhyempi, eri koulutusohjelmien perinteistä riippuen 2 kk – 2 vuotta. Vaikuttavuutta muutoksina työelämän käytänteissä, toimintatavoissa ja palvelujen uudistumisena voidaan tutkia vasta keskimäärin 4 - 5 vuoden kuluttua innovaation syntymisestä. Usko innovaatioiden juurtumiseen käytännön toimintatapoihin on näiden kerättyjen ja analysoitujen aineistojen mukaan olemassa. Työelämän työyhteisöjen edustajien ja opiskelijoiden kokemana osallistuminen yhteiseen kehittämistoimintaan tuottaa motivoitumista oppimiseen ja jatkuvaan kehittämiseen.

Pitkäjänteisen ja systemaattisen kehittämistoiminnan merkityksen ymmärtäminen työelämän uudistamisessa on perustutkintoa suorittavan ammattikorkeakouluopiskelijan keskeistä ammatillista osaamista. Kehittämismyönteisyys ja kyky toimia kehittämistyössä eri tehtävissä ovat työelämän perustutkinnon suorittaneelta odottamaa osaamista. Muutoksen tuottamisessa yksilön oppiminen ja reflektiivinen toiminta ovat ytimenä. Yksilön reflektoidessa kokemustaan vasten uusia tutkimustietoja (Ora-Hyytiäinen 2004). Tällöin on tärkeää huolehtia kehittämistoiminnassa työelämäkumppaneiden kanssa siitä, että kaikki oppivat ja voivat kehittää osaamistaan. Näiden kerättyjen ja analysoitujen aineistojen perusteella muutosta kehittämisosaamisessa osana ammatillista osaamista on osoitettavissa (Hautala & Ora-Hyytiäinen 2007). Osallistuminen toimintaan ja yhteisten työvälineiden käyttö tuottaa näiden aineistojen perusteella uskoa ja sitoutumista muutoksen aikaansaamiseen (Ahonen, Karhu, Kinnunen, Ora-Hyytiäinen & Soikkeli 2007). Osallistuvien työyhteisöjen kaikkien jäsenten oppiminen ja muutokset osaamisessa eivät kuitenkaan ole toteutuneet näissä kehittämissuhteissa (Ora-Hyytiäinen & Silvennoinen 2007).

Arvioinnin tarkoituksena on ollut muutosprosesseja koskevan tiedon kehittäminen (knowledge development) ja sen avulla työelämän ja korkeakoulutuksen yhteistyössä tapahtuvan oppimisen sekä uudistavan ja uutta tuottavan toiminnan kehittäminen. Se on tarkoittanut käytännössä pitkäjänteistä ja systemaattista toimintaa yli yksittäisten hanke- tai projektirajojen realistisen arvioinnin viitekehksessä. Se on myös tarkoittanut muutosta opiskelijoiden opinnäytetyöproses- sissa: aiheen valinnassa, menetelmän valinnassa, kumppanuuden muodostami- ssa, työyhteisön tulevaisuuden näkemisessä ja edistämisessä yli opinnäyte- työprosessin. Se on tarkoittanut muutosta työelämän edustajien roolissa aktiivi- sena osapuolena kehittämässä omaa ja työyhteisönsä työtä. Se on tarkoittanut muutosta opettajan työssä: tutkimus- ja kehittämistoiminnan, opetuksen ja alue- kehitystehtävän integroimisessa osaksi omaa työtä. Tässä artikkelissa kuvatun opettamisen tavan ja toiminnan systemaattisella kehittämisellä on ollut työyhteis- össä myös vastustajansa. Muutosta vastustavien voimien kanavoimisen hyö- dylliseen toimintaan näkevät Whitmore, Guijt, Mertens, Imm, Chinman ja Wan- dersman (2006) tärkeänä. Vuorovaikutus on tärkein väline muutoksen aikaan- saamisessa; vuorovaikutukseen tulee olla runsaasti mahdollisuuksia (Nonaka, Konno & Toyama 2001), vuorovaikutuksen tulee olla avointa (Holbeche 2006), erilaiset näkökulmat hyväksyvää ja jatkuvaa. Henkilöstö ei aina ole motivoitunut- ta muuttamaan toimintatapaansa tai kehittämään osaamistaan ja siksi organi- saatioiden johdon sitoutuminen on välttämätöntä. Organisaation johto sekä työ- yhteisöjen esimiehet ovat avainasemassa jatkuvan kehittämisen muodostumi- ssa organisaation ja sen työyhteisöjen toimintatavaksi (Holbeche 2006).

Lähteet

- Ahonen, O., Ora-Hyytiäinen, E. & Silvennoinen, P. 2005. Juurruttamalla hoitotyön kehittämiseen. *ProTerveys* 6/2005, 4 - 11.
- Ahonen, O., Ora-Hyytiäinen, E. & Silvennoinen, P. 2006. Juurruttaminen hoitotyön kehittämistoiminnassa. *ProTerveys* 2/2006, 16 – 19.
- Ahonen, O., Hautala, R., Ora-Hyytiäinen, E., Raappana, S. & Tikkanen, A. 2006. Learning by Developing – oppimistehtävä 2.5.2006. Laurean koulutus.
- Ahonen, O., Karhu, J., Kinnunen, R., Ora-Hyytiäinen, E. & Soikkeli, T. 2007. Kirjaamisen kehittäminen sairaanhoitajan ja opiskelijan yhteistyönä. *Sairaanhoitaja* 80 (1), 27 - 30.
- Ahonen, O., Ora-Hyytiäinen, E. & Partamies, S. 2007. Juurruttaminen kehittämismenetelmänä. Ammatillisen ja ammattikorkeakoulututkimuksen päivät 10.–11.10.2007 Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Alasoini, T. 2006. Ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa: R. Seppänen-Järvelä, V. Karjalainen. Kehittämistyön risteyskiä. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Vaajakoski: Gummerus Oy. 35 - 54.
- Astala, L. & Ora-Hyytiäinen, E. 2005. The model of participating development of nursing care. *Quality in Services. Conference Proceedings of the 8th Toulon-Verona Conference.* University of Palermo. 8-9.9.2005, 155 - 162.
- Astala, L., Ora-Hyytiäinen, E., Frigård, R., Ahonen, O., Leskelä, J., Nuorinko-Yli-Kokkila, I., Eriksson-Pyyaho, E., Kirma, M., Reiman, P., Alho, T., Kuuskoski & H., Jaskari, M. 2008. Hoidon tarve - luokituksen juurruttaminen osaksi moniammatillista hoidon suunnittelua ja kirjaamista – työelämän ja koulutuksen välisen kehittämisprojektin kumppanuuden arviointi. Posterit Sairaanhoitajapäivillä.
- Hautala, R. & Ora-Hyytiäinen, E. 2007. Learning in a research and development project - changes in nurse students developmental competence during the project. The Annual Conference of European Research Association. ECER in Ghent 19.–21.9.2007, University of Ghent. Abstrakti konferenssin julkaisussa www.leeds.ac.uk/educol

Heino, T. 2006. Tiedon tuottamisen tilat läheisneuvonpitoprojektissa. Teoksessa: R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen. (toim.) Kehittämistyön risteysksiä. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Vaajakoski: Gummerus Oy. 167 - 196.

Hjerppe, R. 2005. Sosiaalinen pääoma, sen taloudelliset vaikutukset ja akkumulaatio. Teoksessa: P. Jokivuori (toim). Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy. 103–132.

Holbeche, L. 2006. Understanding Change. Theory, Implementation and Success. Roffey Park Management Institute. Oxford: Elsevier.

Ilmonen, K. 2005. Luottamuksen operationalisoinnista. Teoksessa: P. Jokivuori (toim). Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy. 45–68.

Karjalainen, P. 2006. Prosesseja, vaikuttavuutta ja muutosmekanismeja. Teoksessa: R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen. Kehittämistyön risteysksiä. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Vaajakoski: Gummerus Oy. 197 – 216.

Kirjonen, J. 2006. Kehittäminen asiantuntijatyönä. Teoksessa: R. Seppänen-Järvelä, V. Karjalainen. Kehittämistyön risteysksiä. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Vaajakoski: Gummerus Oy. 117 – 134.

Kivipelto, M. 2006. Sosiaalityön kriittinen arviointi, sosiaalityön kriittisen arvioinnin perustelut, teoriat ja menetelmät.

Kivisaari, S. 2001. Kokemuksia vuorovaikutuksesta kehittämistyössä. Juurruttaminen kokeiluna. VTT, Teknologian tutkimuksen ryhmä. Espoo: VTT.

Koivisto, T. 2005. Systemaattinen kehitystoiminta ja yritysten innovaatiokyvyn kehittäminen. Teoksessa: E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 130 - 158.

Long, A. 2006. Evaluation of health services: reflections on practice. In: I. F. Shaw, J. C. Greene, M. M. Mark. (Ed.) The Sage Handbook of Evaluation. Policies, Programs and Practices. London: Sage Publications Ltd. 461 - 485.

Morgan, G. 1986. Images of Organization. Beverly Hills: Sage Publications.

Mäkelä, M. 2007. Miksi menetelmien arviointia? Teoksessa: Mäkelä, M., Kaila, M., Lampe, K., & Teikari, M. (toim) Menetelmien arviointi terveydenhuollossa. Kustannus Oy Duodecim. Hämeenlinna: Karisto Oy. 10 – 13.

Nevo, D. 2006. Evaluation in Education. In: I. F. Shaw, J. C. Greene, M. M. Mark. (Ed.) The Sage Handbook of Evaluation. Policies, Programs and Practices. London: Sage Publications Ltd. 441 - 460.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.

Nonaka, I., Konno, N. & Toyama, R. 2001. Emergence of Ba. Teoksessa: I. Nonaka & T. Nishiguchi. (Ed.) 2001. Knowledge Emergence. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation. New York: Oxford University Press.

Ora-Hyytiäinen, E. 2004. Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammatti-
korkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. Acta Universitatis Tamperensis 1032. Akateeminen väitöskirja, kasvatustieteellinen tiedekunta. Tampereen yliopisto.

Ora-Hyytiäinen, E. & Rajalahti, E. 2006. The role of a teacher in a knowledge-creation process. The Annual Conference of European Education Research Association. ECER in Geneva 13 – 16 September 2006. Artikkelin konferenssin julkaisussa <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157519.htm>

Ora-Hyytiäinen, E. & Silvennoinen, P. 2007. Evaluating the results and effects of long-term development of nursing practice. Conference proceedings. 10th TOUNLON - VERONA CONFERENCE, QUALITY IN SERVICES, Aristotle University, Thessaloniki -Greece, 3-4 September 2007. 144 - 154.

Pawson, R. & Tilley, N. 1997. Realistic Evaluation. London: Sage Publications.

Sidani, S., Doran, D. M. & Mitchell, P. H. 2004. A theory-driven approach to evaluating quality of nursing care. Journal of Nursing Scholarship 36 (1), 60 - 65.

T2 –kehittämissympäristö Optima. Ahonen, O., Ora-Hyytiäinen, E., Rajalahti & E. 2006. Kehitetty Laurean koulutuksessa. Valittu Korkeakoulujen arviointineuvoston puolesta esimerkilliseksi virtuaaliseksi kehittämissympäristöksi.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives.* USA: Cambridge University Press.

Whitmore, E., Guijt, I., Mertens, D. M., Imm, P. S., Chinman, M. & Wandersman, A. 2006. Embedding improvements, lived experience, and social justice in evaluation practice. In: In: I. F. Shaw, J. C. Greene, M. M. Mark. (Ed.) *The Sage Handbook of Evaluation. Policies, Programs and Practices.* London: Sage Publications Ltd. 340 - 359.

Laureassa on kehitetty oma pedagoginen malli, Learning by Developing, jossa oppiminen toteutuu yhteisöllisessä kehittämistoiminnassa tuottaen aluekehitysvaikutusta. Laurea-ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyötä on myös pedagoginen tutkimus- ja kehitystyö, jonka tuloksia esitellään tässä julkaisussa kohteena Laurean pedagoginen toimintamalli LbD.

Learning by Developing, kehittämispohjainen oppiminen on auditoitu kansainvälisesti vuonna 2008 (Vyakarnam, Illes, Kolmos & Madritsch 2008). Learning by Developing todettiin kansainvälisessä auditoinnissa innovatiiviseksi toimintamalliksi, jossa opiskelijalle muodostuvien kompetenssien arviointi nousee erityiseksi haasteeksi. Auditointiraportissa kysytään, miten voimme mitata ryhmässä, todellisessa työelämässä toimimiseen yksilön osaamista tasapuolisesti ja läpinäkyvyyden periaatetta noudattaen. Uusia, innovatiivisia näkökulmia ja menetelmiä tarvitaan arvioinnin suunnittelussa ja toteuttamisessa siten, että voimme varmistua laadusta.

Tässä julkaisussa keskitytään erityisesti arviointiteemaan niin teoreettisista, laadunvarmistuksen kuin käytännön toiminnan näkökulmista. Julkaisussa on tarkasteltu arvioinnin uusia haasteita monipuolisesti pedagogisen strategian, laadunvarmistuksen, aluekehityksen, arvioinnin menetelmien ja arvioinnin toteutuksen näkökulmista.

ISSN 1458-7238
ISBN 978-951-799-143-8



LAUREA

www.laurea.fi